

**Житомирський державний університет  
імені Івана Франка**

**ПРОФЕСІЙНА  
ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ:  
КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД**

*Монографія*

**Житомир  
2017**

УДК 378.14.032

ББК 74.03

П84

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Житомирського державного університету імені Івана Франка  
(протокол № 4 від 31.10.2017 року)*

**РЕЦЕНЗЕНТИ:**

*Герасимчук А. А., доктор філософських наук, професор,  
професор кафедри філософії Житомирського державного  
університету імені І. Франка;*

*Пастовенський О. В., доктор педагогічних наук,  
проректор комунального закладу "Житомирський обласний  
інститут післядипломної педагогічної освіти" Житомирської  
обласної ради.*

*Хомич Л. О., доктор педагогічних наук, професор,  
заступник директора з науково-експериментальної роботи  
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН  
України*

П84 Професійна підготовка фахівців: креативний підхід:  
монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-  
во Євенок О. О., 2017. – 458 с.

**ISBN**

Монографія присвячена професійній підготовці фахівців у контексті креативного підходу. У роботі обґрунтовано теоретико-методологічні засади професійної підготовки творчих фахівців в умовах університетської освіти, проаналізовано методичні і технологічні засади підготовки креативних фахівців., розкрито особливості формування креативної особистості в системі вищої освіти.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам вищих

**УДК 378.14.032**

**ББК 74.03**

**ISBN**

© Колектив авторів, 2017  
© О. О. Євенок, видання, 2017

# ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ.....</b>	<b>16</b>
<i>Дубасенюк О. А.</i> Тенденції розвитку сучасної вищої освіти в Україні .....	16
<i>Вознюк О. В.</i> Постнекласична педагогіка як потужний ресурс професійної освіти.....	28
<i>Сидорчук Н. Г.</i> Проблема університетської педагогічної освіти: теоретико-методологічні засади дослідження .....	82
<i>Козлакова Г. О., Саєнко Т. В.</i> Екологічні основи перебігу інформаційних процесів у вищій школі .....	121
<i>Свиридюк В. З., Свиридюк В. В.</i> Дерево креативності як ієрархічна модель професійної підготовки конкурентноздатного фахівця .....	144
<b>РОЗДІЛ ІІ. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ.....</b>	<b>159</b>
<i>Дубасенюк О.А.</i> Формування креативності майбутніх педагогів в умовах магістратури.....	159
<i>Антонова О. Є.</i> Упровадження інноваційних технологій у процес професійної підготовки майбутніх фармацевтів (аналіз досвіду Житомирського базового фармацевтичного коледжу) .....	198
<i>Желанова В.В., Дудник О.М.</i> Сутність та структура системи педагогічних задач контекстної спрямованості у площині креативного підходу.....	218
<i>Бекірова А. Р.</i> Комплексна методика формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів .....	234
<i>Копетчук В. А.</i> Аспекти впровадження інноваційних технологій навчання в освітньому середовищі вищої школи .....	254

<i>Аргіропоулос Дімітріс. Проблеми формування соціально-педагогічного середовища, сприятливого для педагогічної інтеграції дітей з особливими потребами .....</i>	270
<i>Гордійчук О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до моделювання роботи в класі з інклюзивним навчанням.....</i>	282
<b>РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....</b>	298
<i>Свистун В. І., Зуєва А. Б., Луговська Е. М. Професійне мислення фахівців як проблема професійної педагогіки .....</i>	298
<i>Дудікова Л. В. Розвиток морально-етичних поглядів на лікарську діяльність в історичній спадщині .....</i>	319
<i>Поліщук С. А., Донець С. І. Духовне становлення особистості у кризі входження у дорослість.....</i>	336
<i>Власенко О. М. Теоретичні основи ціннісного виховання старшокласників в освітньому просторі навчального закладу .....</i>	356
<i>Данильчук Л. О. Обґрунтування інформаційно-правової компетентності особистості на засадах креативності .....</i>	368
<i>Соляр Л. В. Програма формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах креативності .....</i>	393
<i>Гричаник Н. І. Проблема професійного становлення творчих майбутніх учителів-словесників у філософському дискурсі .....</i>	412
<i>Чайка О. М. Інноваційна стратегія розвитку творчої самостійності студентів у процесі вивчення методики викладання зарубіжної літератури.....</i>	429
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	449
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ .....</b>	455

## ВСТУП

---

У монографії представлено теоретичні і практичні здобутки науковців Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся", а також дослідників Житомирської науково-педагогічної школи щодо використання креативного підходу в педагогічній освіті; обґрунтовано теоретико-методологічні, методичні та технологічні засади креативного підходу, особливості його впровадження у процесі фахової підготовки фахівців різного профілю, описано відповідне навчально-методичне забезпечення.

У **першому розділі** розглядаються теоретико-методологічні засади професійної підготовки фахівців у контексті креативного підходу.

**О.А. Дубасенюк** зазначено, що соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності, входження України в світове співтовариство викликають структурні реформи національної системи вищої освіти. Проаналізовано особливості та тенденції розвитку вищої освіти в умовах глобалізаційних процесів, які передбачають інтеграцію і координацію національних освітніх систем, що веде до зростання академічної мобільності, індивідуалізації, психологізації, стандартизації, уніфікації навчальних планів і методів навчання, широкому розповсюдженню дистанційної освіти. Відбувається перехід від інформативних до активних методів навчання, що включає елементи проблемності, наукового пошуку, широке використання самостійної роботи.

**О.В. Вознюком** представлено дослідження провідних напрямів постнекласичної педагогіки та освіти, у рамках яких виявляються оновлені цілі розвитку людини (у тому числі й професійної освіти) та нові інструменти їх досягнення. Йдеться про парадигмальну наукову революцію, зокрема і в педагогіці та освіті, яка позначається на докорінній зміні відповідних парадигм пізнання й освоєння світу і постає революцією епохи інформаційного суспільства. В її рамках відбудеться перетворення сфери освіти на основну форму життєдіяльності людини і суспільства та повна переорієнтація освітньої діяльності на забезпечення умов для саморозвитку особистості. Відтак, професійно-педагогічна підготовка з позицій професіографічного підходу, являє собою сукупність дій, що забезпечують оволодіння майбутніми фахівцями діяльнісно-

рольовими (професійними) та особистісними характеристиками відповідно вимогам професійної діяльності в сучасних умовах. На основі аналізу комплексу наукових підходів до професійно-педагогічної підготовки студентів університетів як системного явища доведено, що існують стійкі тенденції його еволюції: від поелементного до цілісного системно-структурного підходу; від системного до синергетичного, акмеологічного, парадигмального; від вузькодіяльнісного до технологічного, професіографічного.

*Н.Г. Сидорчук* здійснено вивчення проблеми професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті європейської інтеграції в освіті, що ґрунтується на філософській методології, педагогіки творчості, що виявляється в її евристичних функціях. До таких функцій віднесено як-от: методологічна, онтологічна аналітична прогностична гносеологічна рефлексивна світоглядна, аксіологічна, інтегральна. З таких позицій філософія узгоджує всі типи відношення людини до дійсності: теоретичні й практичні; пізнавальні й ціннісні; соціальні й екзистенціальні. Подібне узгодження є практично єдиною умовою створення універсальних сценаріїв життя, варіантів світорозуміння і світотворення, що мають всезагальні значення і ціннісну спрямованість для розробки системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів.

Досліджено один із важливих напрямів вищої освіти – екологічна освіта, яка вважається одним із основних факторів становлення гармонійного суспільства, засобом вдосконалення й ефективної організації виробництва, споживання ресурсів біосфери з урахуванням її можливостей (*Г.О. Козлакова, Т.В. Саєнко*). Екологічна освіта розглядається як система знань про глобальні умови існування живого, про комплекс просвітницьких і педагогічних заходів з метою формування природоохоронної свідомості, а на її основі – мотивації до відповідної діяльності. Проаналізовано процес становлення та особливості розвитку екологічної освіти в зарубіжних країнах. Розглянуто психолого-педагогічні аспекти запровадження екологічної освіти у ВНЗ, а також проблеми збалансованого (сталого розвитку). У роботі представлено результати розробки, апробації та впровадження в освітній процес нових спецкурсів екологічного змісту для загальної гуманітарної, загальної інженерної освіти і спеціалізованих для майбутніх фахівців-екологів і підготовки викладачів дисциплін "Основи екології", "Екологічний менеджмент",

“Основи формування екологічної культури”, “Екологічні основи перебігу інформаційних процесів у вищій школі”, що постає перспективним завданням для педагогів і дієвим заходом впливу на зміст вищої освіти і формування сучасного екологічного мислення.

Цікаві роздуми представлено у дослідженні *В.З. Свирідюка та В.В. Свирідюка*, які поставили за мету здійснити теоретичний аналіз існуючих підходів до вибудови ієрархії креативності. У результаті вивчення теоретичних засад проблеми та аналізу базових понять науковці дійшли висновку: усвідомлення власних і тих, котрі панують в суспільстві, ментальних і поведінкових моделей призводить до розуміння того, що обмежує нас у досягненні більш високих цілей і заважає побачити нові можливості в умовах мінливої реальності. У роботі описано дерево креативності – одна з моделей візуалізації перетворення інформації у креатив, а також представлено модель перетворення інформації в головному мозку людини. Такий підхід допоможе надати креативну спрямованість професійній підготовці майбутніх фахівців.

У **другому розділі** представлено методичні та технологічні засади професійної підготовки креативних фахівців.

*О.А. Дубасенюк* розглянута проблема формування креативності майбутніх педагогів в умовах магістратури. Необхідність формування креативності особистості в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі зумовлена змінами, які відбуваються в сучасному суспільстві та специфікою педагогічної професії. Зростання творчого потенціалу майбутніх педагогів дає можливість упевнено почувати себе в мінливих ситуаціях, адекватно на них реагувати, а також допомогти особистості розкрити власні здібності, спрямувати їх на вирішення проблем, що виникли. Окреслені тенденції функціонування сучасного суспільства впливають на формування майбутнього педагога, яке полягає в розвитку креативної компетентності вчителя, здатного творчо вирішувати поставлені цілі та завдання професійної діяльності. Розроблена а впроваджена у навчальний процес педагогічна система, яка передбачає якісні зміни всіх її складових: мети, змісту навчальної інформації, засобів педагогічної комунікації, форм та методів, технологій педагогічної взаємодії, суб'єктів педагогічного процесу, а також розвиток професійної і пізнавальної мотивації, формування вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності. У межах методичного компоненту розглянуто та реалізовано у

практику сукупність форм, методів, засобів та ресурсів навчально-виховного процесу, об'єднаних єдиною метою та завданнями, що сприяло зростанню креативності майбутніх педагогів під час фахової підготовки.

У процесі дослідження *О.Є. Антоною* обґрунтовано особливості освітнього процесу КВНЗ "Житомирський базовий фармацевтичний коледж", що представлені магістрантами кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка у межах діяльності магістратури спеціальності "Педагогіка вищої школи" освітньо-професійної кваліфікації "Викладач вищого навчального закладу". Молодими дослідниками було проаналізовано педагогічні умови: застосування інтерактивних методів навчання у процесі підготовки студентів у фармацевтичному коледжі та формування фахових компетентностей у студентів визначеного профілю, а також умови розвитку навчальної мотивації у студентів при вивченні фармацевтичної хімії. Магістрантами досліджено андрагогічні засади самовдосконалення викладача вищого навчального закладу фармацевтичного профілю в умовах неперервної освіти. Упроваджено у процес професійної підготовки майбутніх фармацевтів практико-орієнтованого підходу, інноваційних та здоров'язбережувальних технологій, інтерактивних методів навчання, зокрема професійного тренінгу, що сприяло підвищенню науково-педагогічної та креативної підготовки магістрів.

*В. В. Желанової, О. М. Дудник* проаналізовано логіку утворення системи педагогічних задач контекстної спрямованості на основі синтезу ґрунтовних положень системного, контекстного й задачного наукових підходів. Розкрито критеріальний апарат процесу системоутворення, що містить такі критерії: відповідність внутрішньому та зовнішньому професійним контекстам учителя початкової ланки освіти; спрямованість на формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи; відповідність логіці динамічних процесів у межах професійних сфер майбутнього вчителя. Висвітлено авторські позиції щодо трактування педагогічної задачі контекстної спрямованості, як задачі, у якій засобами моделювання предметного та соціального контексту відтворюється зміст майбутньої професійної діяльності та здійснюється загальний і професійний розвиток особистості майбутнього вчителя. Репрезентовано структуру системи контекстних задач, що представлена різними їх типами (мотиваційно-формувальні,



сміслоутворювальні, когнітивно-формувальні, суб'єктно-формувальні, перцептивно-формувальні, комунікативно-формувальні, рефлексивно-формувальні). У контексті позицій креативного підходу доведено їх можливості щодо формування дивергентності, оригінальності, гнучкості, швидкості мислення.

У роботі **А.Р. Бекірової** запропоновано комплексну методику формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів. У результаті реалізації цієї комплексної методики відбуваються такі позитивні зміни: 1) становлення суб'єкта навчальної діяльності – навчальна суб'єктність; 2) усвідомлення студентом себе як майбутнього суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі та його сприйняття; 3) набуття комплексної здатності формувати ієрархію цілей навчальної та квазіпрофесійної діяльності як суб'єкта навчальної діяльності та їх свідомо реалізація; 4) прояв студентом себе як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі, тобто суб'єкта квазіпедагогічної діяльності у ВНЗ; 5) усвідомлення студентом себе як першопричини, суб'єкта завершених педагогічних дій, тобто як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі. Результатом запровадження комплексної методики стало переважне працевлаштування випускників вишу. Кількість працевлаштованих випускників щорічно складає від 82% до 92%. Тобто традиційна система розподілу випускників переходить на інноваційний рівень, що передбачає усвідомлений вибір майбутнього місця роботи на основі співвіднесення власних професійних устремлінь, запитів і можливостей, які пропонують навчальні установи – роботодавці.

Дослідження **В.А. Конетчук** присвячено реалізації інноваційних технологій в процес навчання ВНЗ. Розглянуто сутність поняття "педагогічна технологія", проаналізовано різні позиції науковців. Виявлено, що призначення інноваційної педагогічної технології – удосконалити, втілити нові підходи в конкретних умовах, зробити педагогічний процес ефективним шляхом свідомої цілеспрямованої педагогічної діяльності всіх учасників цього процесу. Обґрунтовано особливості модульної технології, яка визнана як найбільш ефективна для безперервного навчання, розглянуто технологію критичного мислення, а також інтегральну педагогічну технологію у контексті особистісно-орієнтованого навчання. Доведено, що найбільш ефективними є інноваційні педагогічні технології. До них віднесено: проблемні, модульні, індивідуальні, диференційовані, проектні,

рейтингові, комп'ютерні, програмовані, розвивальні технології. Визначено переваги методики впровадження розвивального навчання: розвиває мислення, вчить спілкуванню, сприяє вихованню особистості, збагаченню мотиваційної сфери та підвищенню якості засвоєння студентами нових знань і в цілому передбачає розвиток особистості її установок, цінностей, норм.

*Аргіропоулосом Дімітрісом* проаналізовано актуальний педагогічний аспект інтеграції дітей з особливими потребами у соціально-педагогічне середовище. Інтеграція інклюзії у шкільний процес виконує різні функції. Наголошено, що шкільна інтеграція має на меті розвиток потенціалу осіб з обмеженими можливостями у вивченні, спілкуванні, відносинах та соціалізації. При цьому зазначено, що труднощі у вивченні проблеми чи інші труднощі, які зумовлені обмеженими можливостями, пов'язаними з інвалідністю, не можуть перешкоджати здійсненню права на виховання та освіту – це процес, дія, спрямована на таку категорію дітей й орієнтована на подолання культурних і фізичних бар'єрів, які викликають дискримінацію або соціальну емаргінацію. Водночас інклюзія, навпаки, орієнтована на всіх учнів з різноманітними особливостями, які мають навчальні потреби, а школа має завдання реагувати на ці потреби за допомогою індивідуальних навчальних програм. Фундамент теорії з інтеграції, в першу чергу, пов'язаний з інституційною педагогікою. Йдеться про напрям у педагогіці, покликаний змінити організацію навчання, щоб покращити її. З цієї точки зору, в освітньому середовищі мають бути створені такі відносини, які спрощують автономність учнів, і кожен учень має бути включений у навчально-виховний процес. Підкреслено роль спеціалізованого вчителя, завданням якого є планування та проведення спільно з основним учителем заходів, спрямованих на сприйняття і навчання учнів. Важливою для інтеграції учня є наявність команди викладачів, а також взаємозв'язків із зовнішніми закладами, які мають інші компетенції. Зміцнення відносин між школою та позашкільними установами оптимізує інтеграцію.

Сутність дослідження *О.Є. Гордійчук* полягає в теоретичному обґрунтування особливостей моделювання роботи в класі з інклюзивним навчанням у системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Така підготовка розглядається як специфічний психолого-педагогічний і багатокомпонентний процес, який передбачає формування

світогляду й філософії інклюзивної освіти, оволодіння майбутнім учителем початкової школи систематизованими загальними і спеціальними знаннями й уміннями, професійно-значущими якостями задля набуття практичного досвіду роботи в класі з інклюзивним навчанням. У дослідженні показана роль співпраці вчителя з мультидисциплінарною командою фахівців у визначеному напрямі. Зазначено важливість творення паритетного діалогу із застосуванням ряду практичних технік, прийомів і способів, що сприяють розширенню комунікативного, інтерактивного і соціального потенціалу всіх учасників в інклюзивному освітньому середовищі. Такий підхід у контексті філософії інклюзивного навчання призводить до розширення академічних і соціальних перспектив зростання і розвитку "особливої дитини" в навчально-виховному середовищі, а для вчителя класу з інклюзивним навчанням до професійного зростання.

У **третьому розділі** розглядаються особливості формування креативної особистості професіонала в умовах вищої освіти.

Дослідники *В. І. Свистун, А. Б. Зуєва, Е. М. Луговська* присвятили свою роботу аналізу поняття "професійне мислення" фахівців різних спеціальностей. За визначеннями науковців "професійне мислення" розуміється як процес, діяльність, систему, інтелектуальні вміння, інтегральну якість, розумову здатність, що відображає особливості мислення фахівців з урахуванням специфіки їх професійної діяльності. У дослідженні проаналізовано умови формування професійного мислення майбутніх техніків-механіків агропромислового виробництва (АПВ). Сформульовано визначення: професійне мислення техника-механіка АПВ – це мисленнєва діяльність, яка спрямована на розуміння професійних об'єктів і явищ, утворення професійних цілей та мотивацію до професійної діяльності в аграрній галузі, вироблення алгоритму прийняття правильних рішень у розв'язанні професійних задач, пов'язаних з ефективним використанням техніки і технологій в агропромисловому виробництві, здійснення рефлексивних дій (аналітичних, контролюючих, оцінних) щодо результатів професійної діяльності.

*Л. В. Дудікова* розглядає проблеми розвитку морально-етичних поглядів на лікарську діяльність в історичній спадщині, які були предметом наукових досліджень у різні часові періоди. Останнє підтверджує значна кількість наукових публікацій у періодичних фахових виданнях, наукових досліджень, монографій і науково-

методичної літератури. Потреба в проведенні дослідження щодо формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів у медичних ВНЗ обумовлена низкою чинників, основними з яких є: процеси реформування сфери охорони здоров'я в Україні; прогресивні тенденції глобалізації європейського та світового освітнього простору; вкрай негативні показники вітчизняної системи охорони здоров'я; потреба у нових медичних кадрах шляхом упровадження у процес їхньої підготовки європейських освітніх та медичних стандартів; недостатній обсяг медичної практики, складнощі у матеріально-технічному оснащенні та недостатнє стимулювання праці викладачів. Автором простежено розвиток уявлення про цінність та важливість у різні часові періоди етичних принципів, що були сформульовані визначними лікарями стародавнього світу. Використання цих відомостей сприятиме формуванню концепції дослідження та створить підґрунтя для здійснення порівняльного аналізу про спільні риси і відмінності у поглядах на медичну етику в Україні та провідних країнах світу.

*С. А. Поліщук, С. І. Донець* проаналізовано духовне становлення особистості у кризі входження у дорослість. Авторами виділено п'ять найбільш популярних підходів до формулювання поняття "духовність людини". А саме: 1) внутрішній, моральний світ; 2) відстороненість від низьких, грубих чуттєвих інтересів, прагнення до внутрішнього вдосконалення; 3) вищий рівень розвитку і саморегуляції зрілої особистості, де основними мотиваційно-смысловими регуляторами життєдіяльності постають вищі людські цінності; 4) високорозвинена форма психічного, високоморальне у психічному житті; 5) інтегральне утворення людської психіки, складне гармонійне поєднання психічно-процесуальних та особистісних якостей. У вітчизняній психології віковою кризою вважається період кардинальних психологічних змін, які сприяють переструктуруванню в особистості ставлення до себе та до навколишньої дійсності. Доведено, що криза входження в дорослість (криза 23 років) є "великою" віковою нормативною кризою. Науковці здійснили емпіричне вивчення проблеми за допомогою експериментальної вибірки (360 осіб віком від 21 до 24 років) у різних регіонах України. Дослідниками розроблено авторську модель індивідуально-психологічних чинників духовного розвитку. Результати експерименту засвідчили, що найбільш виразною та

структурованою є смисложиттєва сфера особистості як індивідуально-психологічний чинник її духовного розвитку.

*О.М. Власенко* обґрунтовано теоретичні основи ціннісного виховання старшокласників в освітньому просторі навчального закладу. Дослідник визначає цінності як найважливіший компонент індивідуальної та суспільної свідомості, регулятор соціальної поведінки людини, що виступають найважливішим соціальним ресурсом будь-якого суспільства. Особливо важливим, на думку автора, є вивчення періоду юності молодшої людини. Дослідницький інтерес до старшокласників пояснюється не тільки демографічними, але й, насамперед, соціокультурними характеристиками цієї соціальної спільноти. Автором розглядаються проблема духовності й системи цінностей у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців. Доведено, що життєва активність дозволяє молодим людям достатньо органічно інтеріоризувати як традиційні, так і нові ціннісні моделі. Проте ціннісна сфера життєдіяльності старшокласників активно реагує на всі суспільні зміни, виникає необхідність безперервного вивчення окресленого соціального феномену, теоретичного осмислення процесів, що відбуваються в сфері життєдіяльності молоді, з опорою на достовірну емпіричну базу. Основним завданням освітніх установ у цьому процесі є розширення цілеспрямованого і контрольованого освітнього простору духовного розвитку старшокласників, що забезпечує вирішення завдань виховання особистості, а також створення педагогічних умов для творчості, самостійності, відповідальності й духовного вибору.

У дослідженні *Л.О. Данильчук* обґрунтовано інформаційно-правову компетентність на засадах креативності. Проаналізовано базові поняття дослідження: "компетентність", "компетентнісний підхід", "компетенція". Визначено інформаційно-правову компетентність як: нове інтегральне утворення; якісну характеристику особистості (ціннісно-сміслові орієнтації, знання, уміння, навички, здібності, досвід правовій та інформаційно-комунікаційній областях знань), яка ґрунтується на інформованості людини та вміннях застосовувати інформацію у практичній діяльності для прийняття власних рішень і побудови стратегії поведінки у ситуації невизначеності, що формується і проявляється через сукупність особистісних компетенцій. Виділено вектори її формування: соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні.

Науковці дійшли висновку: окреслена проблематика та змістове наповнення концепту "інформаційно-правова компетентність особистості" набуває міжгалузевого, універсального значення, що свідчить про актуальність подальших досліджень теоретичного і прикладного характеру підготовки фахівців соціономічного профілю.

**Л. В. Соляр** представлено програму формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах креативності, що реалізується шляхом креативної професійної підготовки для збереження надбань національної і світової культури. Авторська програма вміщує теоретико-методичний та практично-результативний блоки. Наповненням цих блоків є чотири площини сендвіч-моделі, а шляхи реалізації – державні стандарти, нормативні та варіативні дисципліни, виступи у фольклорних ансамблях та театрах, участь у фольклорних обрядах, створення учнями творчих зразків у різних видах етнокультурної діяльності. Основним засобом реалізації створеної програми виступає авторський спецкурс "Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва" упровадження якого підтвердило ефективність розробленої авторської програми.

**Н. І. Гричаник** проаналізована підготовка майбутніх учителів зарубіжної літератури до шкільного аналізу творів світового письменства, яка постає комплексною проблемою і дає змогу вирішити низку важливих питань соціального, культурологічного та педагогічного змісту. Для майбутніх учителів-словесників особливого значення набуває аналіз філософської літератури, що дає можливість стверджувати, що мислителі по-різному підходили до розкриття проблеми роботи з текстом художнього твору. Важливими для підготовки вчителя є основні положення праць Сократа, Платона, Аристотеля та інших мислителів, які заклали наукові підвалини філософії, виступили за ефективне застосування діалогу, як особливого методу знаходження істини у процесі опрацювання тексту художнього твору, обґрунтували теорію пізнання. Однак проведений теоретичний аналіз засвідчує, що положення і вчення філософів не дають цілісного уявлення про аналіз художнього твору. Виникає потреба – подальшого дослідження різноманітних аспектів порушеної проблеми у психолого-педагогічній, літературознавчій науці та методиці викладання літератури, що стане методологічною основою методичної системи навчання майбутніх учителів літератури аналізу художніх творів.

*О. М. Чайкою* представлено інноваційну стратегію розвитку творчої самостійності студентів у процесі вивчення методики викладання зарубіжної літератури. Поняття "творча самостійність" тлумачиться як якість особистості, яка характеризується внесенням елементів новизни у свою діяльність, усвідомленням власної здатності аналізувати і створювати "новітню продукцію" та відзначається критичністю мислення, продуктивністю і цілим комплексом умінь, які забезпечують високий рівень навчальної діяльності.

Запропонована автором інноваційна стратегія демонструє один із можливих творчих підходів до вивчення університетського курсу методики викладання зарубіжної літератури, сприяє розвитку творчої самостійності студентів, оскільки забезпечує суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачем і студентом, дає можливість майбутнім словесникам самостійно спланувати терміни та обсяги змістової складової навчальної діяльності, спрогнозувати її результативність, допомагає прояву їх власних творчих здібностей, фантазії, уяви, а головне – формує натхнення ставлення до своєї майбутньої професії як певного виду художньої творчості.

Таким чином у монографії представлено актуальні проблеми неперервної професійної підготовки фахівців у контексті креативного підходу та визначено інноваційні шляхи і перспективи її підвищення в умовах суспільних трансформацій.

Монографія продовжує серію публікацій науковців Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся" та дослідників Житомирської науково-педагогічної школи, які відображають результати багаторічних досліджень у сфері професійної підготовки майбутніх учителів та підготовки фахівців різного профілю. У роботі відображено сучасні концептуальні положення у контексті креативного підходу та шляхи їх реалізації у практичній педагогічній діяльності. Запропоновані теоретико-методологічні і методичні засади професійної підготовки фахівців сприяють посиленню педагогізації навчально-виховного процесу у вищій та середній школі, що значно підвищує рівень підготовки сучасного фахівця, інтенсифікує його особистісне та професійне зростання, реалізує його творчий потенціал.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам вищих навчальних закладів.

# РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

*Дубасенюк О.А.*

## ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

**Постановка проблеми.** В умовах глобалізаційних процесів, що поширюються в світі, назріла реальна необхідність реформування системи вищої освіти в Україні за багатьма об'єктивними причинами. Мета вищої освіти – підготовка висококваліфікованого фахівця, знання та вміння якого мають відповідати потребам сучасного інформаційного суспільства. Зазначимо, що у ХХ столітті відбулися істотні зміни в характері накопичення знань у всіх галузях, тому зростання обсягу знань у багатьох сферах відбувається набагато швидше. Виникає необхідність змін у системі освіти: потреба навчити студента самостійно вирішувати типові і нестандартні проблеми, вести пошук інформації, постійно оволодівати новими знаннями у контексті сучасних наукових підходів. Ще одне важливе питання – це якість підготовки майбутнього фахівця. Нерідко виникає ситуація, коли випускник вищого навчального закладу, отримавши відповідний диплом, не готовий до роботи за обраною спеціальністю. Багато в чому це обумовлено саме якістю навчання, рівнем засвоєних знань і умінь кожним студентом і відповідно недоліками в контролі за навчальною діяльністю студента та її кінцевими результатами. Також актуалізується проблема визнання вітчизняних дипломів за кордоном, можливість працевлаштування та подальшого навчання випускників вишів в інших країнах. Отже, дослідження основних тенденцій розвитку вищої освіти в Україні та орієнтація її на зарубіжний досвід є вкрай необхідними в сфері розвитку освітнього процесу [7].

Основні завдання щодо розбудови і докорінного оновлення освітньої галузі визначені Законом України "Про освіту", Указом Президента України "Про основні напрями реформування вищої



РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

освіти в Україні", національною програмою "Освіта" (Україна ХХІ століття) та іншими документами. Проблеми розвитку освіти завжди перебували у центрі уваги науковців, зокрема різні аспекти модернізації вищої освіти розглядалися у працях А.М. Алексюк, В.П. Андрущенко, І.А. Зязюна, В.І. Лугового, Н.Г. Ничкало та ін). Питанням засобів адаптації до нових ринкових умов, напрямів здійснення освітніх послуг та наближення їх до світових стандартів присвячені праці багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених (Ю.М.Алексєєв, Й.М.Бескид, Я.Я.Болюбаш, Ю.Я.Бобало, І.О. Вакарчук, Є. Г. Єфімов, М. З. Згуровський, Р. Ю. Кігель, К.В.Корсак, В.Г.Кремінь, В. М. Новіков, О. І. Устенко, В.А.Яблонський, Г. Бекер, Т. Шульц та ін.).

Відтак, важливо проаналізувати особливості, основні напрями та тенденції розвитку вищої вітчизняної освіти.

Охарактеризуємо особливості розвитку сучасної системи вищої освіти. До таких віднесено: обсяги змін, що відбуваються в усіх сферах життєдіяльності суспільства; глобалізація в освіті, що веде до зростання академічної мобільності, уніфікації навчальних планів і методів навчання, широкому розповсюдженню дистанційної освіти, необхідності використання нових форм в освіті [7, 8]. Ще на конференції міністрів європейських країн (1971 р.), було позначено п'ять основних напрямів розвитку освіти: взаємне визнання дипломів; формування європейського університету; кооперація вторинної і вищої освіти; створення європейського центру розвитку освіти; затвердження необмеженого державними кордонами інституту вищої освіти. Пізніше відбулася презентація Програми дій (1976 р.), далі підписано Маастрихський договір, спрямований на формування єдиного загальноєвропейського освіти (1992 р.). У червні 1999 року з'явилася Болонська декларація, яка суттєво вплинула на розвиток вищої школи Європи в напрямі її інтеграції. Створення до 2010 року європейського освітнього простору було підпорядковане наступним завданням: збільшити здатність випускників до працевлаштування; підвищити мобільність громадян; підсилити потенціал конкурентоспроможності освіти. У вересні 2001 року відбулася Паризька міжнародна конференція з проблем освіти. Її учасники, представники 127 країн світу, звернули увагу на реформи, покликані покращити якість освіти в умовах глобалізації, культурного різноманіття, досягнень науково-технічного прогресу, пошуку нових

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

підходів навчання за принципом "вчитися жити разом". Глобалізаційні процеси, що відбуваються в сучасному світі, стають катализатором трансформації традиційної системи освіти. Діяльність більшості освітніх установ змінюється відповідно до розвитку інформаційних технологій. Як наслідок – формується єдиний освітній простір і світовий ринок освітніх послуг. Таким чином, головним завданням освіти в ХХІ столітті є застосування нових інформаційних технологій у процесі поширення системи знань, у тому числі за допомогою технології дистанційної освіти, завдяки якій якісна освіта стає доступною для кожної людини, незалежно від місця її проживання [3]. Тому в Україні передбачено запровадження цілісної внутрішньої системи забезпечення якості освітніх програм на всіх етапах їх реалізації (від проектування до припинення) – як необхідну вимогу зовнішньої акредитації. Така освіта найбільш демократична і може бути адаптована до рівня знань і запитів окремого учня/студента. У зв'язку з цим багато країн звертаються до ідеї безперервного дистанційного навчання, в рамках якої базова освіта розглядається лише як підготовка до неперервної професійної кар'єри. Інтенсифікація наукового знання становить основу глобальної економіки, тому навчання протягом усього життя стає пріоритетним. Глобалізація в галузі освіти також передбачає інтеграцію і координацію національних освітніх систем, що має вплинути на їх стратегічні орієнтації та загальну інтеграцію. До головних характеристик глобальних проблем можна віднести – планетарні масштаби впливу, комплексність та взаємозалежність, значну гостроту, динамізм [6]. У цілому глобалізація вищої освіти як міжнародне явище означає якісно новий рівень співпраці чи взаємодії різних країн у світовому масштабі. Національна освіта має бути спрямована на збереження кращих традицій і стандартів класичної освіти і водночас необхідно впроваджувати інноваційні здобутки у вітчизняну освіту. Відтак, модернізація вищої освіти має бути спрямована на вироблення моделі, що поєднує як вітчизняний досвід, так і кращі досягнення світової освітньої практики.

**Основні напрями розвитку сучасної системи вищої освіти в світі.** ХХІ століття – епоха інформаційного суспільства та технологічної культури. Формування глобального інформаційного суспільства актуалізує проблему поширення знання. Дистанційна освіта здійснює наближення знання до споживача, дозволяє

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ*

---

пропонувати освітні послуги всім бажаючим, незважаючи на географічні, державні та інші чинники. У руслі світової тенденції відбувається мобільне поширення знань за допомогою обміну освітніми ресурсами. На думку зарубіжних експертів, у майбутньому вища освіта для кожного працюючого стане необхідним рівнем освіти. У світі відбувається інтернаціоналізація освіти не тільки за змістом, але і за методиками навчання й організаційними формами. Освіта стає інструментом взаємопроникнення не тільки знань і технологій, а й капіталу, інструментом боротьби за ринок, вирішення геополітичних проблем. При цьому дистанційні технології, за доступністю і всеохопленістю мають відіграти основну роль і тому широко впроваджуються в усіх країнах і, зокрема в Україні. Відмінними рисами навчального процесу є гнучкість, адаптивність, модульність, економічна ефективність, орієнтація на споживача, опора на інноваційні комунікаційні та інформаційні технології. Вважають, що освіта, заснована на інформаційних технологіях, являє собою третю глобальну революцію в розвитку людства: перша пов'язана з появою писемності, друга – з винаходом книгодрукування.

Нові інформаційні технології в освіті створюють умови для розвитку світового освітнього простору, експорту та імпорту освіти, інтеграції світового інтелектуального, творчого, інформаційного і науково-педагогічного потенціалу. Їх подальший розвиток потребує вирішення таких стратегічних проблем: систематизації, яка передбачає розробку єдиної стратегічної політики у сфері освіти; комплексності – спільне використання психолого-педагогічного, навчально-методичного та організаційного забезпечення інформаційних освітніх технологій; комунікацій – підвищення рівня телекомунікаційних технологій; стандартизації, оскільки існуючі інформаційні освітні системи якісно відрізняються одна від одної за моделями, технологіями, формами організації; вдосконалення нормативно-правового забезпечення.

Нині національна система освіти зазнає серйозних перетворень. Вочевидь, що класичні університети переживають критичний стан, викликаний, перш за все, процесами глобалізації та інформатизації, поширеною практикою вузько функціональної освіти. Відбувається пошук шляхів перетворень у цій сфері діяльності у контексті Болонського процесу. Прагнення вишів адаптуватися до світових освітніх стандартів потребує вирішення таких першорядних проблем,

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

як визначення місця ВНЗ у сучасному світі, зміна змісту вищої освіти, модернізація освітніх структур, удосконалення методики викладання, упровадження новітніх технологій в освітній процес тощо. Проте важливо, використовувати позитивні аспекти світової системи освіти, не забуваючи про власні освітні традиції і здобутки. Водночас університет як і раніше має залишатися науковим, освітньо-культурним центром з підготовки висококваліфікованих фахівців, які здатні перспективно мислити і бути відповідальними за майбутнє країни. Тому університети, поряд з модернізацією університетської освіти, мають виконувати головну роль у масштабних і конструктивних інтеграційних процесах у науково-освітній та культурній сферах. Сьогодні потрібні нові підходи до організації роботи вишів, гнучке управління, бачення перспектив. Цей процес заснований на всебічному аналізі, як вже сформованих, так і прогнозованих тенденцій функціонування освітніх структур, з урахуванням таких важливих трансформацій, як: зміна умов і порядку прийому до ВНЗ; перехід на якісно нові моделі освіти; можливість зміни терміну навчання у виші внаслідок демографічної кризи; зростаюча конкуренція на ринку освітніх послуг.

**Аналіз чинників розвитку сучасної системи вищої освіти в Україні.** Прискорення науково-технічного прогресу зумовлює підвищені вимоги до якісного людського ресурсу. Саме сучасні кваліфіковані фахівці мають генерувати, розробляти і впроваджувати нові технологічні ідеї. За умов трансформації українського суспільства особливого значення набувають питання формування нових життєвих стратегій, компетентностей, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки. Особлива роль відведена людському фактору і, зокрема, системі освіти. Високий рівень освіченості нації сприяє більшій сприйнятливості і дієвості економічних і соціальних реформ, формуванню правової та екологічної культури у процесі реалізації соціальної та технологічної діяльності, створює умови для прогресивної індивідуальної активності особистості в суспільстві. Україна, прагнучи набути статусу розвиненої держави, підтримує розвиток багатоступеневої системи освіти, зростання інтелектуального потенціалу суспільства. За прогнозами ЮНЕСКО рівень національного добробуту, що відповідає світовим стандартам, досягнуть лише ті країни, працездатне населення яких на 40-60% становитимуть особи з вищою

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ*

---

освітою. Вектор сучасної політики і стратегії держави в розвитку національної системи освіти спрямований на її подальшу адаптацію до умов соціально-орієнтованої економіки, трансформації та інтеграції в європейське і світове співтовариство. Освіта постає могутнім чинником розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил суспільства. Освітня сфера спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, професійно-практичної підготовки особистості, формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. У зв'язку з цим концептуальні засади та державні пріоритети розвитку освіти України розглядаються в першу чергу з позицій її ролі і місця в забезпеченні життєдіяльності суспільства, безпосереднього взаємозв'язку зі сферою праці. У цьому напрямі здійснюється системна активна робота, що передбачає: створення умов для визначення освітніх проблем розвитку країни та її регіонів; вирішення проблем, що виникають на ринку праці, із залученням сфери освіти; надання системі освіти більшої гнучкості і більш широких можливостей для отримання громадянами професійної освіти.

**Провідні тенденції розвитку системи освіти в Україні.** У реформуванні вітчизняної освіти значною мірою враховується об'єктивний вплив загальних тенденцій розвитку у контексті цивілізаційних змін. Перша тенденція – посилення процесу глобалізації економіки, взаємозв'язку і взаємозалежності держав світу. Ця тенденція обумовлена розвитком науки, технологій, виробництва, що призводить до формування загального світового економічного простору і планетарного інформаційного простору й інтенсивному обміну результатами матеріальної і духовної діяльності. Друга – обумовлена формуванням позитивних умов для індивідуального розвитку особистості, її самореалізації в світі. Підходи і практичні дії реформування і розвитку освіти в Україні базуються на концепції побудови незалежної демократичної держави, яка заснована на державних пріоритетах:

- доступ до освітньої та професійної підготовки всіх, хто має необхідні здібності, мотивацію й адекватну підготовку;

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

- використання освіти і професійної підготовки для захисту соціальних інтересів суспільства і стратифікації його членів за ролями і статусами;
- збільшення частки дослідницької складової у дослідницьких освітніх програмах магістрів і практично-орієнтованої та інноваційної – в освітньо-професійних магістерських програмах;
- зменшення монопольних прав держави в освітній сфері шляхом створення на рівноправній основі неформальної та інформальної освіти, формування багатоваріантної інвестиційної політики в галузі освіти [9].

Відтак, стратегічними пріоритетними завданнями реформування системи освіти в Україні є:

- побудова національної системи освіти, формування освіченої творчої особистості, забезпечення пріоритетного розвитку людини;
- функціонування і розвиток національної системи освіти на основі принципів гуманізму, демократії, пріоритетності суспільних і духовних цінностей;
- вихід системи освіти в Україні на рівень систем освіти розвинених країн світу шляхом докорінного реформування його концептуальних, структурних і організаційних основ.

Проаналізуємо більш детально окреслені тенденції розвитку освіти. *Гуманізація освіти* передбачає розгляд особистості учня як найвищої цінності суспільства, увагу акцентовано на формуванні громадянина з високими інтелектуальними, моральними і фізичними якостями. *Індивідуалізація* (індивідуальний підхід) спрямована на реалізацію особистісно-діяльнісного підходу в освіті. Особливістю такого підходу є вивчення процесу навчання як специфічної форми суб'єктно-суб'єктних відносин між учасниками навчального процесу. У контексті індивідуального підходу звернемо увагу й на такі зміни: продовжується тенденція до скорочення кількості студентів, які навчаються на заочній формі, а також, починаючи з 2012 року, зменшилась кількість студентів, які навчаються на денній формі навчання за кошти фізичних та юридичних осіб.

Цю тенденцію ми можемо спостерігати як серед осіб, що здобувають ступінь бакалавра, так і серед осіб, які навчаються за рівнем магістра. Тому впровадження особистісно орієнтованого підходу означає, що в центрі навчання знаходиться учень/студент з

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

його індивідуально-психологічними, віковими, статевими та національними особливостями. Тобто навчання повинно будуватися з урахуванням демографічних тенденцій та індивідуальних особливостей і "зони найближчого розвитку" учня/студента. Цей підхід реалізується в змісті навчальних програм, формах організації навчального процесу і характері спілкування. Суть діяльнісного компонента полягає в тому, що освіта сприяє розвитку особистості тільки у процесі діяльності. При плануванні навчальної діяльності слід ураховувати не тільки загальні характеристики діяльності (предметність, суб'єктність, умотивованість, цілеспрямованість, усвідомленість), але і її структуру (дії, операції) і компоненти (предмет, засоби, способи, продукт, результат).

Виділення кожного з розглянутих компонентів особистісно-діяльнісного підходу умовне, оскільки вони нерозривно пов'язані між собою в силу того, що особистість завжди виступає суб'єктом діяльності, а діяльність визначає розвиток її як суб'єкта. *Демократизація* – означає створення передумов для розвитку активності, ініціативи і творчості учасників освітнього процесу, широке залучення громадськості до управління, об'єднання зусиль держави і суспільства у вирішенні проблем освіти, надання суб'єктам освіти більше прав і свобод у виборі змісту, форм і методів організації навчального процесу, різних типів освітніх установ. Вибір прав і свобод робить людину не тільки об'єктом освіти, а й його активним суб'єктом, що самостійно визначає свій вибір з широкого спектру освітніх програм, навчальних закладів, типів відносин.

*Варіативність, або диверсифікація* освітніх установ передбачає одночасний розвиток різних типів навчальних закладів як державних, так і недержавних. Вона проявляється в структурних змінах освітньої системи. Усвідомлення того, що якісне навчання і виховання можливе лише в умовах реальної наступності всіх ланок освітньої системи, призводить до виникнення комплексних освітніх установ.

*Інтегративність* проявляється в структурних змінах освітньої системи. Тенденція до інтеграції помітна і сьогодні в змісті освіти: відбувається посилення міжпредметних зв'язків, створюються і впроваджуються інтегративні курси в різних типах навчальних закладів.

*Помітна тенденція психологізації* сучасного освітнього процесу інтеграції, проте правомірно виділити її в самостійний напрям [5]. Це

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

не тільки свідчить про підвищений соціальний інтерес до психології (що характерно в періоди соціальних криз і, як наслідок, фрустрації та невротизації суспільства), але і про те, що сьогодні змінюється саме формулювання педагогічних завдань. Крім завдання формування в учнів/студентів компетентностей, перед педагогом стоїть завдання розвитку розумових здібностей, що потребує посилення психологічної підготовки педагогів.

*Перехід від інформативних до активних методів навчання* включає елементи проблемності, наукового пошуку, широке використання самостійної роботи, він передбачає відмову від жорстко регламентованих контролюючих, алгоритмізованих способів організації навчально-виховного процесу на користь розвивальних, що стимулюють творчість особистості. Такий підхід дозволяє людині адаптуватися до мінливих соціальних умов і краще орієнтуватися у все більш розширюваному інформаційному просторі. *Стандартизація змісту освіти* характерна для сучасної міжнародної практики освіти і викликана необхідністю створення єдиного рівня загальної освіти незалежно від типу навчального закладу, приведення освітніх програм усіх рівнів відповідно до новозатверджених стандартів та акредитаційних вимог Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. Вона розуміється як система основних параметрів, прийнятих в якості державної норми освіченості, що відображає суспільний ідеал і враховує можливості особистості досягнення цього ідеалу. *Індустріалізація навчання*, тобто його комп'ютеризація і супроводжуюча її технологізація, дозволяє створювати і використовувати нові моделі навчання і перевірки результативності засвоєння його змісту (наприклад, програмованого навчання). Крім того, комп'ютеризація освітнього процесу багато в чому розширює можливості дистанційного навчання.

**Реалізація положень Болонського процесу в системі освіти України.** Доведено, що в глобальному світі основний фактор економічного зростання – якість людського капіталу і вміння його використовувати [1, 10]. Якісна освіта як головна складова людського капіталу є провідним показником конкурентоспроможності та сталого розвитку країни. В індекс розвитку людського капіталу (HDI), який визначає ООН, вища освіта входить з вагою 1/6 і вимірюється коефіцієнтом охоплення такою освітою молоді у відповідному віці.



РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

Під впливом положень Болонського процесу відбуваються певні зміни у системі вітчизняної освіти.

1. Прийняття системи чітко визначених і порівнянних ступенів, в тому числі шляхом використання додатків до дипломів, для забезпечення зайнятості європейських громадян і міжнародній конкурентоспроможності європейської вищої освіти. В Європі багато уваги приділяється уніфікації студентських документів за типом "транзитної заліковки", додатки до дипломів, в яких національною та англійською мовами має максимально повно відображатися перелік отриманих знань. Передбачено велику прозорість вищої освіти. Залишається проблема – це надмірно надлишковий перелік спеціальностей і спеціалізацій.

2. Перехід на дворівневу систему навчання. Як в Європі, так і в Україні існує значна різниця між ступенями, які отримуються в класичних університетах. Європейці вважають це можливим, важливо лише, щоб рівень освіти відповідав різноманітності запитів індивідуума, академічної спільноти та ринку праці. В Європі в основному введена система 3 + 2 роки (європейська модель), 4 + 2 – (американська модель).

3. Упровадження кредитної системи як засобу високої мобільності студентів. Європейський диплом бакалавра вимагає накопичити від 180 до 240 годин кредитів, а ступінь магістра додатково – 60-120 годин. В Європі, як і в США, буде використовуватися шкала з п'ятьма позитивними оцінками.

4. Мобільність студентів, викладачів, адміністрації. Глобалізація життя вимагає фахівців, які спроможні прожити і повчитися в різних країнах. У планах Європи, щоб кожен студент міг хоча б місяць прожити за кордоном. Це важливо для вміння просувати свою (в тому числі освітню продукцію) на зовнішній ринок. Водночас зарубіжні вищі заощаджують час, необхідний для навчання іноземної мови.

5. Співпраця у забезпеченні якості освіти з метою створення порівнювальних критеріїв і методології. В Європі починають інтенсивно організуються мережі агентств з контролю якості та акредитації. Держава надає організаційну роботу професійним спілкам, перш за все міжнародним. Німецька мережа (елемент національної мережі забезпечення якості) – DEGEFAL. Утворена європейська і міжнародна мережі агентств із забезпечення якості.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

6. Європеїзація вищої освіти полягає, зокрема, в розробці навчальних планів, тренінгів, досліджень. Мета – створити європейську систему освіти, конкурентоспроможну американській [2].

7. Інтеграція безперервної освіти в університетську. Концепція довічного навчання LLL (навчання впродовж життя) дозволить отримати людині в умовах ціложиттєвого навчання кілька дипломів і ступенів, і зможе надати університетам значні фінансові ресурси. Інтеграція в університетах численних галузевих інститутів поліпшить матеріальну базу університетів і пов'яже їх з життям.

8. Партнерство студентських та офіційних освітніх інститутів.

9. Підвищення привабливості та конкурентоспроможності вищої освіти.

**Висновки.** У сучасному світі, який увійшов у третє тисячоліття, розвиток України визначається в контексті європейської інтеграції з орієнтацією на загальнолюдські цінності. Особливо актуальним для України є врахування факторів соціально-економічного розвитку, серед яких значна роль відведена людському чиннику і системі освіти, зокрема. До відмінних рис міжнародного навчального процесу віднесено: гнучкість, адаптивність, модульність, економічну ефективність, орієнтацію на споживача, опора на передові комунікаційні та інформаційні технології. Інформація стає одним з найважливіших ресурсів в освітньому процесі світового рівня. Поширюється процес глобалізації – який передбачає в галузі освіти інтеграцію і координацію національних освітніх систем. Відтак, соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності, входження України в світове співтовариство неможливі без структурної реформи національної системи вищої освіти. Пріоритетною завданням є модернізація вищої освіти відповідно до сучасних міжнародних вимог. Викладання з урахуванням вимог Болонського процесу передбачає істотне збільшення і перехід на якісно новий рівень самостійної роботи студента. Відбувається поступова реалізація інтеграційних процесів у сфері вищої освіти європейських країн, в яких Україна бере активну участь. Проектування освітніх структур і впровадження нових моделей та програм підготовки, як свідчить досвід усіх країн, в тому числі і України, – процес надзвичайно складний і дедалі більш актуальний.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Гостєва К. Болонський процес і основні принципи та етапи формування зони європейської вищої освіти [текст] / К. Гостєва // Імідж сучасного педагога. – 2010. – № 3. – С. 12-15.
2. Вакарчук І. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи // Вища школа. – 2008. – № 3. – С. 3-18.
3. Вакарчук І. Мета реформ у вищій школі – якість і доступність освіти / І. Вакарчук // Вища школа. – 2009. – № 4. – С. 3-30.
4. Загородній А. Європейська система забезпечення якості вищої освіти // Вища школа. – 2006. – № 4. – С. 15-22.
5. Зязюн І.А. Історичні витоки психологічної педагогіки/ І.А. Зязюн // Рідна школа. – 2013. – С. 3-12. С. 3)
6. Коппель О. А., Пархомчук О. С. Міжнародні системи та глобальний розвиток : [навчальний посібник] / О.А. Коппель. – 2-ге вид., стереотип [текст] – К. : ВПЦ "Київський університет", 2004. – 320 с.
7. Пасінович І.І. Досвід реформування вищої освіти в зарубіжних країнах та його використання в Україні / І.І. Пасінович // Вісник Львівського університету. Серія економічна. Редкол.: Відп. ред. Панчишин С.М. – Львів, 2008. – Вип. 39 (1). – С. 410-415.
8. Човган І.В. Перспективи глобалізації вищої освіти України // Політологія. – С. 88 – 91.
9. Ципко В. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти в країнах Європейського союзу // Рідна школа. – 2008. – № 1-2. – С. 78-80.
10. Якість вищої освіти – основна вимога Болонського процесу // Освіта. – 2004. – № 19.

Вознюк О. В.

## ПОСТНЕКЛАСИЧНА ПЕДАГОГІКА ЯК ПОТУЖНИЙ РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

*Мудрість у тому, щоб знати все як одне  
Геракліт*

Проекти сучасних *класичних* наукових досліджень (у тому числі й у сфері педагогіки та освіти), незважаючи на декларування міждисциплінарного підходу, що в них використовується, часто виявляються недосконалими і малорезультативними, оскільки, як правило, мають суто спеціалізований характер, а тому постають фрагментарними, поверховими, не здатними охопити цілісне явище, що вивчається, вийти за вузькі рамки досліджуваної проблеми.

Однак недоліки класичної науки (у тому числі й педагогічної), компенсуються інструментами постнекласичної науки, яка постає третьою стадією розвитку науки, що як форма суспільної свідомості пройшла такі етапи своєї еволюції:

- 1) *докласичний*,
- 2) *класичний і*
- 3) *не-, а також постнекласичний етап.*

Що стосується терміну, який відображає феномен *постнекласичної педагогіки й освіти*, то його генеза простежується протягом останніх 12 років. Про це йдеться у наукових працях В. Л. Бенина, О. В. Вознюка, В. Л. Євтуха, А. В. Матвійчука, Ю. В. Пелеха)[1-8], протягом яких з'явилися сотні парадигм освіти, нових освітніх напрямів, новітніх прогресивних аспектів дискурсу педагогічної думки. Можна говорити про такі педагогіки, як: "гуманна", "авторитарна", "педагогіка самовизначення", "педагогіка співпраці", "педагогіка моральності", "біблейська", "козацька", "маргінальна", "пенітенціарна", "педагогіка ототожнення", "етнічна", "інтегральна", "компаративістська", "театральна", "військова", "бібліотечна", "неопедагогіка", "педагогіка розвитку", "лицарська педагогіка", "педагогіка середовища", "ембріональна", "музейна", "екологічна", "конструктивістська", "здоров'язберігаюча", "ноосферна", "інклюзивна педагогіка", "ретропедагогіка", "нейропедагогіка", "космічна педагогіка", "ентропійна та негентропійна педагогіки", "зоопедагогіка", "актуалізаційна", "біфуркаційна педагогіка та ін.

# РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

Відповідно, **мета** нашого дослідження полягає в окресленні головних аспектів та напрямів постнекласичної педагогіки та освіти, у рамках яких виявляються оновлені цілі розвитку людини (у тому числі й професійної освіти) та нові інструменти їх досягнення.

Аналіз наукових джерел та сучасної соціокультурної ситуації дозволяє говорити про *парадигмальну наукову революцію*, зокрема й в педагогіці та освіті. Ця революція позначається на докорінній зміні відповідних парадигм пізнання й освоєння світу та є революцією епохи *інформаційного суспільства*. Вона розпочалася в межах постнекласичного етапу розвитку науки як форми суспільної свідомості і нині перебуває в стадії формування основних елементів і формулювання завдань освітнього розвитку, оскільки в її рамках *відбудеться перетворення сфери освіти на основну форму життєдіяльності людини і суспільства та повна переорієнтація освітньої діяльності на забезпечення умов для саморозвитку особистості*.

Аналіз загального змісту науки та філософії як форм суспільної свідомості, який ми провели у рамках побудови теорії синтезу знань, дозволяє дійти висновку, що становлення та розвиток нової постнекласичної наукової парадигми позначається на докорінному зрушенні суспільної рефлексії і суспільної свідомості від *субстратно-речовинної, суб'єкт-об'єктної до субстанціонально-польової, резонансної суб'єкт-суб'єктної парадигми пізнання, від дискретно-атомарно-фрагментарного до цілісно-континуального світосприйняття, світобачення, світорозуміння*.

Це, у свою чергу, *докорінно змінює традиційні (класичні) критерії отримання наукового знання*, що знаменує утвердження нової наукової парадигми, яка характеризується, перш за все, *новими нормами і критеріями верифікації і отримання знання*, оскільки, як пише Луїс Ортега, "наука здатна вивчати тільки відтворювальні явища, а принципи винятковості в Мегакосмосі передбачає унікальність багатьох перетинів Усесвіту: як у руслі гармонії (творчий акт, одкровення, картина, вірш), так і в середовищі хаосу (сновидіння, хвиля моря, руйнування каменя). Неповторність – важливий атрибут буття. Відмінність символу від знаку оголяє проблеми мови, яка не може бути єдиною для опису феномена і ноумена".

Відтак, можна стверджувати, що вміння знаходити всезагальне, пов'язувати різні факти і теорії – це головна стратегія творчого наукового пошуку. Як зазначав А. Пуанкаре, *серед комбінацій, які нами добираються у процесі дослідження того чи іншого явища, найбільш плідними виявляються ті, елементи яких взяті із найбільш віддалених*

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

*одна від одної галузей знань.* Д. Поїя писав, що чим більш віддалені один від одного об'єкти, які вивчаються, тим більшої поваги заслуговує дослідник, який виявив між ними зв'язок.

Ці висновки виявляють важливий аспект істини – її універсальність та простоту, яка, на думку Е. Фромма, нівелюється системами суспільного виховання: "Значний сектор нашої культури, – вважає він, – має єдину функцію: затуманювати всі основні питання особистого і суспільного життя, всі психологічні, економічні, політичні і моральні проблеми. Один з видів димової завіси є твердження, що ці проблеми є надто складними, що пересічна людина їх не зрозуміти. Насправді навпаки: більшість проблем особистого і суспільного життя дуже прості, настільки прості, що зрозуміти їх міг би практично кожен. Їх зображають – часто навмисно – настільки складними з метою показати, ніби розібратися в них може тільки "фахівець"... у своїй вузькій галузі; і це відбирає у людей сміливість і бажання думати самостійно, підриває віру в свою здатність розмірковувати про насущні проблеми. Індивід відчуває себе таким, що безнадійно зав'язнув в хаотичній масі фактів і зі зворушливим терпінням чекає на те, щоб "фахівці" вирішили, що йому робити".

Суттєво, що Е. Фромм при цьому пише про важливий чинник, який паралізує здатність людини до критичного мислення – про руйнацію *цілісного уявлення про світ*, коли життєві факти втрачають ту специфічну якість, яку вони мали, коли були б інтегровані у загальну картину світу.

На рівні сприйняття та освоєння світу цілісне уявлення про нього реалізується у контексті такої фундаментальної системотвірної властивості людини, як дипластія (двоїстість, парадоксальність смислів – парадоксальна здатність поєднувати в одному мислительному контексті протилежні й суперечливі феномени), що постає головним механізмом людського мислення, котре оперує двома протилежними когнітивними стратегіями – право- та лівопівкульовою.

Цей процес реалізує постнекласичну (постмодерністську) парадигму, яка виявляє процедуру подолання асиметрій категоріальних опозицій мови, таких як "світло-темрява", "добро-зло", "внутрішнє-зовнішнє", "суб'єктивне-об'єктивне" та ін., що реконструює пра-мовний, цілісний докласичний рівень освоєння світу людиною. Зазначена парадигма також передбачає таку когнітивну ситуацію, коли взаємодіють на рівних автономні філософські дискурси (феноменологічний, герменевтичний, екзистенціалістський,

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

граматологічний, психоаналітичний, семасіологічний, деконструктивістський та ін), а сам постмодерн концентрує свій інтерес на вивченні "невизначеностей", "амбівалентностей", "дуальностей", "доповненостей", "нерозрішимостей", на з'ясуванні меж контрольованої точності, на дослідженні конфліктів та граничних явищ, на розробці теорії катастроф, біфуркацій, спонтанних порушень симетрії, що є предметом вивчення синергетики. При цьому, як вважає Ж. Ліотар, змінюється статус самого знання, самої парадигми мислення, яке постає парадоксальним, багатозначним, "сутінковим", цілісним, синергетичним. Тут бінарні опозиції мови (частина та ціле, внутрішнє та зовнішнє та ін.) більше не існують: їх протиріччя знімається, що відповідає головному завданню постмодернізму – деконструкції, за Ж. Дерріда, як *процедурі подолання асиметрії категоріальних опозицій мови*.

На рівні постнекласичного науково-педагогічного дослідження цей процес можна пов'язати зі створенням різних шаблів позараціонального знання: імпліцитного, інтуїтивного, трансцендентного, а також з утворенням *інтегрованого синтетичного знання* в суб'єктів навчання, що виявляє нові вимоги до особистості вчителя (як транслятора цього типу знання) та, взагалі, до всіх учасників освітнього процесу.

Постнекласична педагогіка реалізує прогностичну функцію, оскільки втілює вершину розвитку як педагогічної теорії і практики, так і соціально-педагогічного середовища (систем освіти, виховання і навчання) вищого етапу розвитку людської цивілізації.

Найбільш повно цей етап відображений в наших монографіях, надрукованих за останні 12 років [9-36].

У зв'язку з цим стисло окреслимо *головні аспекти* постнекласичної педагогіки та її *напрями*. Трьохстадіальну модель розвитку можна можна зобразити у вигляді філософської моделі, елементами якої є людина і світ (внутрішнє і зовнішнє, *суб'єкт і об'єкт*).

**1. Початковий етап** онто- і філогенетичного розвитку виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта. На цьому етапі усі форми суспільної свідомості сполучені в певному науково-релігійному сплаві. На даному рівні розвитку людства знання про світ і людину знаходили вираження в синтетичному вигляді – у формі простих пралогічних, пратеоретичних моделей, занурених у міфологему і метафору. У певному розумінні, думка і дія тут злиті, як це має місце в маленьких дітей. Так само, як і останні, представники древніх соціумів ще не усвідомлюють себе повною мірою як особистості. Саме тому людина і світ, суб'єкт і об'єкт тут постають єдиним неподільним комплексом.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

2. *На другому етапі* розвитку людства як виду і суб'єкту історії виявляється наростання дихотомії людини і світу, їх асиметризація: суб'єкт і об'єкт розводяться по полюсах. Координація відносин у суб'єкт-об'єктній системі знаходить своє вираження у такій моделі розвитку науки, яка виділяє класичний (у рамках якого об'єкт первинний стосовно суб'єкта, тобто об'єкт, що виступає "об'єктивною реальністю, даною нам у наших відчуттях" впливає на суб'єкт і багато в чому його визначає) та неklasичний (суб'єкт впливає на об'єкт) етапи розвитку теоретичної свідомості.

3. *Третій етап* – період постнекласичного розвитку науки – пов'язаний з ідеєю злиття об'єкта і суб'єкта, з такою теоретичною парадигмою, у якій вони розглядаються як такі, що впливають один на одного і взаємно один одного потенціюють. Тут розвиток людства немовби повертається до своїх сакральних джерел, але на вищому рівні розвитку. Тут виявляється ідея комплементарності, взаємної додатковості раціональної й ірраціональної складових процесу пізнання світу, який уявляється як ціле, де все пов'язано з усім. Саме на цьому теоретичному ґрунті в даний час знаходить утвердження концепція цілісності як важливий методологічний принцип нової парадигми освіти.

На рівні *розвитку педагогіки та освіти* можна говорити про три етапи зазначеного процесу:

1. *Примітивні співтовариства*. Суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня, "пряма" передача знання через спонтанний акт містичної ініціації чи сумісної діяльності, синтез навчання та виховання.

2. *Класичні соціуми нового часу*. Суб'єкт-об'єктний стан диференціації вчителя та учня, передача знання вчителем-раціократом опосередкована суб'єкт-об'єктними відносинам, навчання та виховання розводяться по полюсах, а школа як суспільний інститут перетворюється на інституцію, яка надає освітні послуги.

3. *Постнекласичне суспільство*. Суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня (вчитель та учень знаходяться у рівному положенні щодо Істини), передача знань ініціюється як розкриття учням самого процесу народження знання, синтез навчання та виховання.

Відтак, постнекласична педагогіка – це педагогіка *педагогічного синтезу та інтеграції*, що забезпечує як інтеграцію змістово-методичного аспекту педагогічного процесу, так і синтез всіх його учасників (у контексті синтезу соціально-педагогічного середовища).



РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

Постнекласична педагогіка спирається на постнекласичний тип наукової раціональності (кінець ХХ ст.), в рамках якого суб'єкт і об'єкт розуміються як цілісний неподільний комплекс, а в процесі пізнання починають враховуватися як засоби і операції, так і ціннісно-цільові характеристики наукової діяльності. Об'єкти тепер розуміються як складні відкриті системи, що саморозвиваються, для яких характерна еволюція, що є синергетичним процесом самоорганізації (індетермінізований, нелінійний, імовірнісний, різноспрямований, біфуркаційно-хаотичний). За таких умов взаємовідношення людини і природи досягає рівня коеволюції. На цьому етапі виявляється перехід від моделюючого мислення до образно-міфологічного, має місце взаємне проникнення конкретно-наукових, філософських, природничих, гуманітарних, фундаментальних і прикладних знань. При цьому в класичному розумінні точні науки дрейфують від матеріалізму до ідеалізму, коли постнекласична наука тяжіє до міфологічних засобів вираження і розгорнутих міфологічних побудов, оскільки до наукових міфів, на відміну від наукової гіпотези, відносяться сутності, які не можна верифікувати (наприклад психоаналіз З. Фрейда або колективне безсвідоме К. Юнга), що не перешкоджає перетворенню наукових міфів на наукову гіпотезу.

Розглянемо *основні аспекти та напрями постнекласичної педагогіки та освіти*, що охоплюють як деякі відомі педагогічні системи (де виявляються риси постнекласичної педагогіки), так і новітні і невідомі широкому загалу освітян та науковців напрями.

(1)

**Метод опорних сигланів В. Ф.Шаталова**, що отримав визнання у 80-ті роки ХХ століття та виявляє принцип півкульового синтезу, коли в навчальному процесі приводяться до гармонії два аспекти людської психіки – "правий" (конкретний) та "лівий" (абстрактний). Тут, з одного боку, учні одержують той чи інший набір конкретних фактів (математичних, історичних, географічних тощо), а з іншого – всі ці факти переводяться на мову опорних сигналів, що є абстрактними категоріями. Учні при цьому вчаться цілеспрямовано та регулярно маніпулювати одночасно двома протилежними рядами реалій нашого життя, здійснюючи їх взаємну трансформацію, коли конкретне сприймається та розуміється через абстрактне, а абстрактне – через конкретне. Достатньо тривала практика функціональної інтеграції право- та лівопівкульових сфер психічної активності сприяє формуванню установки на "інтегральну" психічну активність, у межах

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

якої виявляється прагнення до творчості, і, як результат, – незмірно форсується навчальна діяльність. Система В. Ф. Шаталова активізує не лише суто абстрактно-логічний (лівопівкульовий), але й емоційно-образний, потребнісно-мотиваційний правопівкульовий аспект психічних функцій, коли навчання, подібно до гри, стає самоціллю, перетворюючись на самоцінний, самодостатній феномен, коли всі діти починають малювати.

(2)

**Метод "таланту як синтезу талантів" М. П. Щетиніна**, який висловив припущення, що здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших, тому талант може розумітися як синтез множини талантів. Відповідно, завдання з розвитку кожної здібності має бути одночасно і задачею розвитку "побічних" здібностей. Отже, як вважає М. П. Щетинін, щоб виховати спеціаліста, треба, крім турботи про конкретну спеціалізацію, розвивати "людину взагалі", людину в цілому, що сполучає різні моделі поведінки та володіє різними стилями діяльності, виявляючись багатогранною, творчою істотою. Суттєво, як довели психологічні дослідження, що творчі особистості є парадоксальними істотами та складають систему множини талантів. Цей принцип став засадовим для ідеї школи-комплексу, яка в початковому вигляді розглядалася як спілка шкіл: загальноосвітньої, музичної, художньої і хореографічної. М. П. Щетинін у своїй подальшій педагогічній практиці розвиває й іншу постнекласичну стратегію навчання, пов'язану з використанням когерентного (колективного), так званого "великого знання", яке кристалізується в момент колективної творчості учнів. При цьому М. П. Щетинін у рамках педагогіки співробітництва розвивав метод "занурення", який передбачає цілісне засвоєння вихованцями навчального матеріалу як системи предметних та міжпредметних опорних знань ("концептів"), що передбачає циклічне чергування поглиблених занять.

У цьому зв'язку Кейті Овері сформулювала аспекти так званих "інтелектуальних вигод" від музики. Як повідомляється в журналі "*Nordic journal of music therapy*" (№ 1, 2000), нею були визначені побічні інтелектуальні ефекти, що виникають в результаті музичних впливів, такі як: підвищення рівня читацьких навичок; підвищення рівня мовних навичок; поліпшення навичок, необхідних для вирішення просторових і часових завдань; поліпшення вербальних і лічильно-арифметичних здібностей; поліпшення концентрації уваги; поліпшення пам'яті; поліпшення моторної координації тощо.

(3)

**Естетичне виховання і мистецька освіта** у контексті постнекласичної педагогіки певним чином актуалізує розвиток **психолого-педагогічних основ інтеграції**. Розглянемо деякі мистецькі педагогічні системи, в яких виявляється цей процес.

**Педагогічна система М. П. Кравця**, що навчає музиці. Його учні не лише вчать слухати музику, але й виражати музичні звуки різним чином: фізично, підбирають до них графічні зображення, колір, виконують ритмічні рухи, малюють на музикальні теми, імпровізують тощо. Тут ми маємо спробу розвивати синестезичні якості в учнів, тобто навчити їх сполучати дії різних аналізаторів чуттів, що пов'язані з функціями правої та лівої півкуль.

Український музикознавець, педагог **Б. Л. Яворський** розробив та реалізував концепцію музичного виховання на основі інтеграції, яка випливала з думку про те, що діти сприймають оточуючий світ та освоюють його цілісно через асоціації під час музичної, візуальної та рухової активності, коли зорові відчуття діти зображають у малюнках як результату емоційних реакцій на прослухану музику. Далі діти мають не лише графічно зобразити тему музичного твору, але й передати динамічний розвиток музичного образу. За цих умов система Б. Л. Яворського передбачає використання таких виді художньо-творчої діяльності, як рухові імпровізації, поетична творчість, колективне музикування на дитячих інструментах, виконання невеликих театралізованих вистав тощо.

Український композитор **М. Д. Леонтович** також реалізував ідеєю синтезу мистецтв, оскільки одним із перших митців звернувся до ідеї синтезу музики й світла та вважав цей процес одним із головних імперативів навчально-виховного процесу. Втілення ідеї мистецького синтезу М. Д. Леонтович здійснив за допомогою зв'язків та аналогій між звуком та кольором через взаємодію музики й живопису. Так, композитор знайомив дітей з аналогією "сім кольорів спектра – сім тонів музичної гами", що дозволяло їм відчутти паралель між кольорами та інтервальними співвідношеннями тонів. За таких умов було впроваджено кольоромузику в шкільну практику.

Розглянемо деякі *зарубіжні педагогічні системи*, що ґрунтуються на інтегративному підході до художньо-естетичного виховання дітей

Швейцарський педагог **Еміль Жак-Далькроз** (1865-1950) розробив цілісну концепцію гармонійного художньо-естетичного виховання, яка базувалася на ідеї синкретичної єдності музики, слова і танцювального

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

руху, а її інтегративним началом був ритм та імпровізаційне занурення учнів у свій внутрішній світ, що знайшло своє відображення у афоризмі Е. Жак-Далькроза: "Ти сам твір мистецтва; відкрий мистецтво у самому собі, у своєму тілі". Це мало на меті гармонію тілесного, психічного та духовного через розвиток креативного потенціалу особистості учасників навчально-виховного процесу.

Послідовник далькрозівської виховної системи німецький композитор і педагог Карл Орф (1895-1982) розвинув попередню педагогічну систему, посиливши її музичний аспект та додавши до неї її театральний аспект. Це дозволяло виховувати у дітей почуття ритму в пластиці тіла через використання розмаїття імпровізацій (вербальних, музичних, ритмічних, пластичних), декламацій, ритмічних вправ, індивідуальне та колективне музикування, музично-рухові ігри, інсценізації, це дозволило стимулювати творчий розвиток дітей та побудувати мистецький синтез – дитячий музично-танцювальний театр, де здійснювалася колективна музична, танцювальна, театральна імпровізація. У "Меморандумі" К. Орфа (1965) педагог виразив ідею синтезувати такі види активності, як спів, малювання, ритміку (рух), мовленнєві дії, що постало одним з аспектів сучасної арт-терапії.

У вальдорфських школах Рудольфа Штайнера (1861-1925) отримав реалізацію інтегративний підхід до естетизації навчально-виховного процесу, оскільки тут зміст навчальних дисциплін має естетико-виховне забарвлення. При цьому друга половина навчального дня віддана вивченню спеціальних предметів мистецького циклу (уроки мови, літератури, музики, живопису, ліплення, театру, заняття художньо-прикладного циклу – квітникарство, гончарство, обробка деревини й металу, виготовлення іграшок, рукоділля). Було введено нові навчальні предмети – "Евритмія" та "Малювання форм".

Така інтеграція виявляє спільні риси, властиві всім видам мистецтва: єдність природи мистецтва; естетичне ставлення до світу; аналогічність творчого пошуку митців будь-якого фаху; наявність художнього образу; універсальність засобів художньої виразності різних видів мистецтва; смислова та стильова єдність; асоціативно-емоційна природа.

Російськими та українськими педагогами розроблено низку програм інтегрованих курсів, в основу яких покладено взаємозв'язок "слово – звук – колір – рух", а також ідею "художніх подій" (творчих колективних занять). Прикладом одного з інтегрованих курсів є програма для початкової школи "Живий світ мистецтва". Також

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

пропонується концепція і програма "Синтез мистецтв" для дошкільників і молодших школярів.

У зв'язку з цим наведемо розробку, виконану міжвідомчою робочою групою фахівців під керівництвом М. Л. Масол, концепції художньо-естетичного виховання для загальної середньої освіти в галузі "Естетична культура" ("Мистецтво"), де обґрунтовується думка про необхідність розширення й збагачення змісту художньо-естетичної освіти шляхом вивчення не тільки музичного та образотворчого, а й синтетичних мистецтв (хореографічного, театрального, екранних) через уведення до базового змісту освіти культурологічних курсів "Художня культура", "Основи естетики". У рамках цього проекту було розроблено навчальні програми "Художня культура України" (базовий компонент) і "Медіа культура" (варіативний компонент) для загальноосвітніх навчальних закладів.

(4)

**Глобальна освіта, педагогіка інтеграції та фундаменталізації знань, їх фреймового структурування.** *Інтеграція* може розумітися як інтегративний процес, що веде до інтегративного продукту, коли досягається новий рівень системної цілісності об'єктів, що виявляють системні властивості цілого. З точки зору *інваріантних характеристик досліджуваного об'єкта*, інтеграція є системним утворенням, що об'єднує в собі: а) інтегративне ціле, що являє собою синтез процесуальних і результативних складових інтеграції; б) інтеграцію – процес, в) інтеграцію – результат, що відображає момент фіксації отримання в ході здійснення інтеграційного процесу певного інтегрального продукту. Ґрунтуючись на методі "діалектичних пар", виділяють наступні характеристики інтегративного цілого: а) універсальність і поліморфність інтеграції; б) взаємозумовленість процесів інтеграції та дезінтеграції; в) органічна єдність цілого і його частин; г) нерозривний зв'язок процесу та результату. Істотні ознаки інтеграції-результату утворює парадоксальна діалектична єдність неможливості звести й можливості звести кооперовані частини до інтегративного результату. Сутність незведеності виражається такою формулою: "Сума дій причин, що діють порізно, не може викликати той наслідок, який виходить при їх спільній дії". Зведеність – це здатність інтегративного результату вбирати в себе різноякісні складові й на їх основі забезпечувати своє функціонування як відносно самостійного і самодостатнього структурного утворення.

Інтеграція в освіті виконує такі функції: освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну, організаційну. При цьому

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

інтеграція може мати різні форми: предметно-образну, понятійну, світоглядну, діяльнісну, концептуальну тощо. У педагогіці, філософії освіти розглядаються різні види інтеграції і відповідно інтегративного підходу: сутнісна, холістська, поліцентрична, філософська, технологічна, особистісно-орієнтована інтеграція; застосовуються різні субмеханізми інтеграції: закон, метафізація, мережа теорій, картина світу тощо.

Інтегративний підхід щільно пов'язаний із так званою **глобальною освітою**. Глобальна освіта виходить з ідеї, яка полягає в тому, що сучасна школа існує в швидкоплинному, але взаємопов'язаному світі і що вона покликана виховати в учнів розширене, цілісне бачення цього світу і місця людини в ньому. Ідея глобалізму в освіті дозволяє створити в уявленні учня цілісну картину життя людей, образ їх "культурного будинку". Ідея глобалізму також дозволяє вихованцям побачити й осмислити окремі етапи розвитку оточуючого світу, і перш за все образ людини.

Важливим є також розвиток інноваційного напрямку структурування навчальної інформації, який отримав назву "*концептне (фреймове) структурування*". Фрейм (анг. *frame* – рамка, основа, скелет) – це "мінімальний опис певного явища, факту чи об'єкта, що володіє властивістю, завдяки якій вилучення з цього опису будь-якої складової приводить до того, що це явище, факт або об'єкт перестають правильно упізнатися (класифікуватися)". М. Мінський, який розробив теорію фреймів у галузі штучного інтелекту, довів, що процеси людського мислення базуються на численних фреймах, таких, наприклад, як фрейми усвідомлення зорових образів (фрейми візуального сприйняття), розуміння слова (семантичні фрейми), розмірковування, дії (фрейми-сценарії), оповіді (фрейми-оповіді). При цьому деякі фрейми є вродженими, а деякі формуються у процесі навчання.

Проблема докорінної зміни освітньої парадигми також вирішується у контексті інноваційного напрямку – **фундаменталізація освіти та знань**, їх глобалізація, що в новому сучасному розумінні освіти виробляються самою особистістю і є результатом внутрішньої творчої активності, продуктом еволюції і самоорганізації мислення. Цей напрям заснований на ідеї К. Д. Ушинського щодо стиснутого, компактного викладу нового матеріалу.

(5)

**Методи "Супернавчання" (СН)**, концептуалізовані науковцями на основі систематизації деяких ефективних навчальних та розвивальних технологій, використовують принцип синергетичного зближення свідомості та підсвідомого. Методи, що лежать в основі СН, значно

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

прискорюють навчання і полегшують розуміння навчального матеріалу. СН фокусується навколо системи методів, таких, як метод переходу в антистресовий стан, тобто найкращий стан як для розуму, так і для тіла при вирішенні проблеми, яка постала; покроковий, поступовий метод засвоєння інформації; метод використання музики для розвитку пам'яті; метод збудження мозку, встановлення зв'язку з підсвідомістю; метод використання всіх ланок мозку, усіх почуттів, емоцій і уяви для підвищення психофізіологічної активності та продуктивності; метод, що дозволяє уникнути недовіри до навчання і змін та ін.

(6)

**Резонансне навчання** як навчальна технологія залежить від перебування учасників освітнього процесу у стані відповідного резонансу. Зсув стану для настроювання на інформаційний потік подібний переключенню між різними станціями на радіоприймачі – це давня езотерична ідея, що Р. Шелдрейк розглянув з наукової позиції. За допомогою теорії Р. Шелдрейка можна пояснити, як геніальні фізики одержують величезну кількість інформації, що повинна була б знаходитись за межею їхнього розуміння. Гіпнотичні стани певною мірою підтверджують ідею резонансного навчання.

У контексті навчального процесу можна говорити про ефект резонансного навчання. Як пише М. П. Лещенко, "коли група людей об'єднується з метою виконання певного виду діяльності, то відбувається явище накладання окремих полів і виникає сумарне поле діяльності. Якщо педагогічну діяльність розглядати як процес енергетичного і матеріального обміну між учителем і учнями, то правомірно зробити висновок про комунікативне поле пізнавально-активного характеру або пізнавально-активне поле, яке виникає в результаті накладання особистісних полів педагога і вихованців у процесі конкретного уроку чи заняття". Цей висновок не є поодиноким, оскільки нині у царині педагогічної науки дедалі більше актуалізуються такі способи навчальних дій, як *медитація, навіювання, гіпноз, телепатія, інтуїція*.

Метод резонансного навчання, який відіграє значну роль у формуванні інноваційної педагогічної школи, полягає у використанні явища "системного резонансу": учнів класу розділяють на дві групи: "А" – ті, хто здатен навчатися швидко, і "Б" – ті, хто вчиться повільно. Вчитель проводить урок за певною темою з групою "А". Потім групи "А" і "Б" поєднуються і урок проводиться за темою, з якою група "А" вже ознайомилась. За цих умов група "Б" краще засвоює знання ніж тоді, коли урок з теми проводиться для учнів всього класу. Отже, знання, які

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

засвоїла група "А", резонансним чином передаються (резонують) учням групи "Б" під час пояснення нової для них теми. У рамках резонансного навчання практикується і такий метод: матеріал пояснюють одному-двом кмітливим учням, а потім чекають 1-2 тижні, поки цей матеріал не "відфільтрується" через клас на рівні "ідей, які носяться у повітрі" (тут обмін ідеями відбувається на "резонансному" рівні). Потім, коли цей матеріал починають пояснювати всьому класу, процес його засвоєння здійснюється швидше.

(7)

**Метод штучної реінкарнації**, що допомагає виявляти в людині вміння та інформацію, що виникають ніби з повітря, активізувати латентні ресурси людської психіки. Експерименти засвідчують, щоб активізувати ці ресурси, нам іноді необхідно відсторонитися від свого життєвого шляху. Цей процес порушення ідентифікації особистості пробуджує певні здібності, оскільки такий досвід дозволяє проникнути в безмежні схованки "колективної підсвідомості". Створюється враження, що люди з розвиненою сферою уяви можуть черпати знання з колективної підсвідомості. Саме тому телефон практично одночасно винайшли п'ять осіб, і саме з цієї причини Т. Едісона у свій час звинувачували в тому, що він телепатичним чином читає думки інших винахідників.

Р. Уоллес використовувала у своїй роботі принцип перевтілення, названий *"Голова ретельного спостерігача"*. Учням Р. Уоллеса подобалося ставати "поліпшеною версією самих себе", використовуючи очі, почуття і розум спостерігача для такого ж ретельного розуміння будь-якої ситуації, як і спостерігач. Р. Уоллес розробила свого "ретельного спостерігача" на основі книги Венгера *"Надягаючи голову генія"*. Слід сказати, що така "заміна голів" – це перевірений часом метод, що використовували як індуїстські, так і західні вчителі вже багато століть.

Цей висновок укладається в пояснювальну модель Р. Шелдрейка, автора теорії "морфічного резонансу" та "формуальної причинності", і багатьох інших подібних теоретичних побудов, які базуються на новій нелінійній синергетичній науковій парадигмі, що виявляється у роботах О.Г. Гурвича, І.Р. Пригожина, Р. Шелдрейка, А. Янга, Ф. Чу, Д. Бома, К. Прібрама, Ф. Капри, Ст. Грофа, В.П. Казначєєва та ін. й створює ситуацію, коли західна наука наближається до зсуву парадигми, зсуву, який змінить наші поняття про реальність та людську природу, який перекине міст через пролом між древньою мудрістю та сучасною наукою, примирить східну духовність із західним догматизмом.



(8)

**Сугестопедичні, сугестологічні, релаксопедичні, гіпнотичні методи.** Як і В. Л. Райков (який використовував гіпнотичні стани людини для її навчання), український викладач методів прискореного навчання Володимир Стефанішин використовував сугестопедичні інструменти у педагогічному процесі, що дозволило виявити нові грані і здібності розуму за допомогою гіпнотичних станів. У *Київському НДІ психології* він досліджував розвиток за допомогою гіпнозу. У глибокому трансі людям навіювалось, що час для них тече дуже швидко, так що вони просувалися в майбутнє на дні, місяці, роки. Їм постійно задавалися питання: "Що ви робите? Що відбувається?". А після виведення з гіпнозу їх запитували про те, яким вони бачать зараз своє майбутнє, і записували мрії. Відповідно до досліджень В. Стефанішина, погляд на майбутнє з гіпнотичного стану виявлявся ближче до реальності, ніж мрії цих людей і їхнє пророкування у звичайному стані.

Як і багато інших вітчизняних учених, В. Стефанішин намагався використати стан глибокого трансу для прискорення навчання. Так, наприклад, увівши тринадцятилітнього хлопчика в сомнамбулічний стан, він ліквідував усі бар'єри, що заважали йому вивчати геометрію, і перетворив його на компетентного професіонала. Але В. Стефанішин, як і Г. Лозанов, був упевнений, що індивідуальне навчання змінювати власний стан є набагато більш безпечним і, якщо говорити про довгострокове запам'ятовування, є більш ефективним підходом. Однією з причин, чому Г. Лозанов, який добре володів гіпнозом, розробив сугестологію і сугестопедію, була спроба уникнути деструктивного впливу глибокого трансу на розум людини.

(9)

**Педагогічна синергетика.** Самоорганізація як один із важливих принципів синергетики впливає з об'єктивних передумов саморуху будь-якої системи, в тому числі й педагогічної, що свідчить про її внутрішню активність, здатність до створення й ускладнення структури. Якщо самоорганізація – явище, що поширене в соціумах та його окремих елементах, тому цей феномен можна вважати й педагогічним явищем. Так, у педагогічних працях А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, С. Т. Шацького та інших видатних педагогів описана схильність дитячих і підліткових колективів до самоорганізації і самоврядування, що за умов умілого педагогічного впливу дає позитивні результати в навчально-виховній роботі. Загалом, аналіз наукових

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

джерел дозволяє дійти висновку, що освіта як соціальна система та суспільний інститут виявляє відкритість та самоорганізацію.

Інші важливі категорії синергетики – *хаос, імовірність, самодетермінізм* – також знаходять специфічне втілення в освітній галузі, в педагогічній синергетиці, оскільки в сучасній системі освіти багатоваріантність означає створення в освітньому середовищі умов вибору і надання кожному суб'єктові шансу індивідуального руху до успіху, стимулювання самостійності вибору й ухвалення відповідального рішення, забезпечення розвитку альтернативного й самостійного шляху розвитку, коли завдяки сучасним дистанційним засобам освіти, принципам освіти впродовж життя виявляється можливість визначати індивідуальну траєкторію освіти, темп навчання, досягати різного рівня освіченості, вибирати типи навчальних закладів, навчальні дисципліни і викладачів, форми і методи навчання, індивідуальні засоби і методики, творчі завдання тощо.

Здатність системи реагувати на надмалі сигнали зовнішнього середовища – передбачає використання сугестопедичних технологій, що зумовлюється перебуванням відкритих систем у хитливому, нелінійному стані та характеризує сам еволюційний процес, коли системи саме на рівні нестійкості, на межі між старим і новим еволюційним станом перебувають у динамічному метаморфозному стані самозміни, відкриваючись до резонансних впливів зовнішнього середовища, особливо до надмалих впливів мотиваційного й корегуючого характеру.

Відкритість системи зовнішньому середовищу – передбачає використання засобів дистанційного навчання, діалоговий підхід до навчальної діяльності, який базується на ідеях М. М. Бахтіна, Т. В. Іванової, Н. Б. Крилової, на концепції "Школи діалогу культур" В. С. Біблера та С. Ю. Курганова, які спираються на концептуальне твердження про те, що мислення особистості у процесі формування має вступати в діалогічне спілкування з попередніми формами культури (античності, середньовіччя, Нового часу), а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі, при цьому сам процес спілкування всіх учасників навчально-виховного процесу набуває вільного характеру.

(10)

**Педагогічна акмеологія** – комплексна міждисциплінарна наука про часткові та кінцеві смисли і цілі людини, що постають "вершинними" досягненнями – "акме" та втілюють психолого-

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

педагогічний процес, що реалізується на основі *парадигми ціледосягнення*.

Вершинні характеристики акме дослідники-акмеологи розглядають як сутність, що розуміється *внутрішнім, загальним, відносно стійким, осягаємим розумом підґрунтям явищ і характеризується вершинними ознаками, котрі проявляється у таких властивостях, які розкривають сутність визначення акме: вищий ступінь будь-чого; вищий ступінь розвитку; вершина, квітуча сила, досконалість; вершина, як зрілість усього; вершина досконалості у людині; вершина, розквіт здібностей людини; вершина як фізична, особистісна і суб'єктивна зрілість людини; вершина в обраній професійній діяльності; вершина як результат діяльності; вершина, як реалізація творчих здібностей; вершина досконалості і могутності*.

Одним із магістральних аспектів розвитку та функціонування освітньої галузі є певні цільові *акмеорієнтири*, навколо яких вибудовується всі елементи освітньої системи.

Аналіз цільових орієнтирів сучасної освіти, а також відповідних освітніх документів дозволяє виділити три магістральних цілі школи як соціального інституту. Йдеться про цілісний триєдиний розвиток: 1) гармонійної особистості як суб'єкта пізнання; 2) громадянина як патріотичного суб'єкта; 3) компетентного фахівця як суб'єкта діяльності. Цей висновок відповідає трьом аспектам сучасної ідеології педагогічної спільноти: 1) духовність і порядність; 2) професіоналізм, 3) патріотизм, громадянськість.

Виходячи з викладеного вище, можна диференціювати *три глобальні педагогічні цілі розвитку людини* (які, в принципі, відповідають трьом традиційним цілям уроку – освітній, виховній і розвивальній): *гносеологічну* – формування особистості через освіту як цілісну систему; *праксеологічну* – формування фахівця через навчання; *аксіологічну* – формування духовно-морального громадянина через виховання.

Зазначені педагогічні цілі впливають із трьох типів мислення і осягнення буття людиною: *чуттєвого* (тобто правопівкульового), *раціонального* (тобто лівопівкульового) і *медитативного*. Суттєво, що, як свідчать енцефалографічні дослідження, медитативний стан виникає з функціонального синтезу, гармонії півкуль, коли їх функції в психофізичному сенсі узгоджуються.

Як засвідчує аналіз системи *сучасних розвивальних ресурсів*, кожен із них тією або іншою мірою реалізує три зазначені педагогічні цілі, які, в свою чергу, відображають такі *способи розвитку людини в соціумі*, як освіта, навчання, виховання, а також такі фундаментальні сфери освоєння людиною дійсності, як аксіологія, гносеологія, праксеологія.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

**Навчальна функція** будь-якого розвивального ресурсу спрямована на формування у суб'єктів розвитку знань, умінь, навичок, які в сукупності з досвідом їх реалізації в практичній діяльності формують відповідні компетентності. Серед форм суспільної свідомості ближче всього з навчальною функцією пов'язані наука і мистецтво.

**Виховна функція** спрямована на формування у дітей морально-ціннісних орієнтацій у системі соціуму. Мораль, політика, право – ось форми суспільної свідомості, які виражають зазначену виховну функцію.

**Освітня функція** спрямована на формування в учасників освітнього процесу особистісних способів пізнання світу. Ця функція реалізується в таких формах суспільної свідомості, як філософія і релігія.

Таблиця 1

Тріадна структура основних аспектів педагогічної дійсності

Фундаментальні сфери освоєння людиною світу	Праксеологія	Аксіологія	Гносеологія
Типи мислення і осягнення буття людиною	Раціональний, лівопівкульовий	Чуттєвий, правопівкульовий	Медитативний як функціональний синтез півкуль головного мозку
Форми суспільної свідомості	Наука та мистецтво	Мораль, право, політика	Філософія, релігія
Способи розвитку людини в соціумі	Навчання	Виховання	Освіта
Аспекти сучасної ідеології педагогічної спільноти	Професіоналізм	Патріотизм, громадянськість	Духовність і порядність
Цільові орієнтири розвитку людини	Компетентний фахівець як суб'єкт діяльності	Громадянин як патріотичний суб'єкт	Гармонійна особистість як суб'єкт пізнання
Глобальні педагогічні цілі розвитку людини та їх засоби	Праксеологічна – формування фахівця через навчання	Аксіологічна – формування духовно-морального громадянина через виховання	Гносеологічна – формування особистості через освіту як цілісну систему
Традиційні цілі уроку та функції розвивальних ресурсів	Навчальна	Виховна	Освітня

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

Проведений аналіз дозволяє побудувати тріадну структуру основних аспектів педагогічної дійсності (табл. 1).

(11)

**Методики раннього розвитку дитини.** Онто- та філогенетичний розвиток людини є однією з важливих наукових проблем. Якщо мислення людини постає системотвірним аспектом *Homo sapiens*, то мова та мовлення – це системотвірний аспект мислення. Відтак, дослідження особливостей формування мовних здібностей людини дозволяє вирішувати не тільки конкретні педагогічні, але й загальні наукові проблеми, пов'язані із сучасною соціокультурною ситуацією, для якої характерним є лавиноподібна мультиплікація інформації.

За цих умов сьогодні значно активізуються технології видовищної культури, завдяки чому через розвиток інформаційно-телекомунікаційних технологій експоненціальним чином збільшується кількість аудіо-візуальних сигналів, які впливають на молоду людину. У той же час значно зменшилась дія книжково-вербальних сигналів, і, як результат, – діти нині дуже мало читають книжки з художньої літератури.

Якщо, відповідно до концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку, метою розвитку людини слід вважати реалізацію стану півкульового функціонального синтезу (коли абстрактно-логічна інформація, що відображається переважно у сфері лівопівкульових психічних процесів, здатна трансформуватися в емоційно-образну сферу правої півкулі, і навпаки), то за сучасних умов різко зменшилась інтенсивність міжпівкульових трансформацій та, відповідно, знизилась здатність молодшої людини до девербалізації та вербалізації інформації, що проявляється у спроможності "одягати" у абстрактно-вербальні "шати" емоційно-образну інформацію, як і спроможність до зворотної трансформації слова – в емоцію, знака в образ. Зазначений процес вербально-емоційної трансформації відбувається саме у процесі залучення дитини до художньої скарбниці історії та культури. Такий трансформаційний процес впливає на формування в дитини вміння генерувати образну інформацію в ідеальній сфері художньо-естетичного уявлення. Останнє ж постає наріжною умовою розвитку творчого діалектичного мислення.

У зв'язку з цим розглянемо деякі новітні методи розвитку дитини, її мислення.

**Глобальний метод.** Він полягає в тому, що дитину одразу вчать читати суцільними словами, минаючи вивчення літер. При цьому

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

дитина вчиться диференціювати і запам'ятовувати слова і навіть короткі словосполучення, сприймаючи їх цілком, як цілісний образ, картинку, гештальт. Для кращого запам'ятовування слів та образів, які за ними стоять, картки зі словами прикріплюються вдома до різних предметів, а батьки постійно звертають на них увагу малюків. За таких умов кількість знайомих слів зростає, їх можна залучати до різних ігор та складати з них словосполучення та речення. Глобальний метод є достатньо ефективним під час занять як з дітьми молодше трьох років, так і для навчання читання ліворуких дітей. Недоліком цього методу вважається те, що в певний момент дитина має зробити творче відкриття: "а слова ж, виявляється, будуються з літер, з яких можна скласти нові слова!" Це відкриття є необхідним, оскільки неможливо зобразити на картках і вивчити, як ієрогліфи, всі слова мови. Зазначені вище особливості глобального методу використовуються на заняттях Г. Домана, П. В. Тюленєва, М. О. Зайцева О. М. Лобка та ін.

*Методика раннього й інтенсивного навчання грамоті* (М. О. Зайцев) полягає в тому, що залучення означеної методики передбачає такий навчальний процес, який вибудовується на принципі природовідповідного розвитку дитини через відповідну навчальну діяльність, що значно активізує пізнавальні можливості дитячого мозку. Ця методика на першому етапі передбачає навчання дітей розрізняти склади. За таких умов, за даними М. О. Зайцева, діти двох-трьох років опановують грамоту за шість місяців; діти чотирьох років – за три місяці; діти шести років – за один-два місяці. При цьому нерозвиненість абстрактно-логічних ресурсів мозку дитини компенсується величезною здатністю щодо сприйняття сигналів зовнішнього середовища, що йдуть до дитини через кінестетичний, аудіальний, візуальний сенсорні системи, через ейдетично-інтуїтивний канал сприйняття та освоєння дійсності. При цьому абстрактно-логічне, знаково-вербальне відображення світу реалізує тільки незначну частину можливостей інтелектуальної сфери дитини. На думку М. О. Зайцева, випереджальне й інтенсивне використання цих (абстрактно-логічних) ресурсів через ігнорування принципу сензитивності призводить не до випередження, а до уповільнення розвитку цілісної людини як особистості.

Відтак, відповідно до концепції М. О. Зайцева, яка отримала значну практичну реалізацію, становлення мови і навчання читанню у дітей мають йти паралельно, потенціюючи (підсилюючи) одне одного. Це, крім того, передбачає використання складового принципу навчання читанню та відмову від фонемного принципу. Суттєво, що методика

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

раннього розвитку передбачає і поєднання навчання читання зі співом (коли слова і склади запам'ятовуються у формі пісень). За таких умов використовуються всі види пам'яті, коли матеріал за умов реалізації максимальної наочності сприймається всіма органами чуттів, через що досягається ефект синестезії.

*Технологія імовірнісної освіти* (О. М. Лобок) відповідає принципам педагогічної синергетики, оскільки зазначена технологія реалізує динамічно-хаотичні процеси, що мають імовірнісний характер [5]. Суть цієї технології полягає в тому, що п'яти-шестирічні діти, що ще не вміють читати і писати, активно виробляють вербальну продукцію (слова і речення) у процесі навчально-ігрової діяльності. Ці слова і речення спочатку записується педагогом на дошці, коли емоційно-образний аспект навчально-ігрової комунікативної взаємодії одержує реалізацію в знаковій формі. А знаки (слова та речення) сприймаються дітьми як суцільні знакові сполучення, без диференціації їх на окремі знакові елементи (букви). За таких умов діти навчаються виражати себе за допомогою письмових засобів.

Відтак, абстрактно-логічний аспект комунікативної культури вивчається учнями на основі цілісних знакових комплексів, що реалізує правопівкульову стратегію обробки інформації, яка є провідною у дітей цього віку. У цьому процесі реалізується синергійне поєднання абстрактно-логічного (знакового) й предметно-образного аспектів комунікації.

З іншого боку, вербальна продукція дітей виявляється зануреною в ейдетичну ауру образів, як і останні отримують лівопівкульову проекцію та реалізується у сфері абстрактно-логічного сприйняття дійсності. Така обопільна трансформація право- і лівопівкульового аспектів психічної активності дитини ініціює процеси функціонального синтезу півкульових стратегій обробки інформації і дає вихід на творчий, цілісно-синергійний рівень психічної діяльності.

Ця обставина визначає ефективність розглянутої вище технології, яка визначається як імовірнісна тому, оскільки вона реалізує фундаментальний принцип самого життя, де кожна подія відбувається з певним ступенем невизначеності (ймовірності). За таких умов потенційні ресурси дитини розгортаються в житті таким чином, що цей процес не можна повністю спрогнозувати, і у навчальному процесі "зустріч" дитини з культурою виявляється імовірнісним актом, який передбачає затвердження принципу "множинності істин" і відкриває

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

дитині особистісно-індивідуальну траєкторію шкільного й життєвого маршруту.

*Педагогічна система раннього навчання дитини читанню* (П. В. Тюленев), яка реалізує принцип "читати раніше, ніж ходити". Відповідно до цього принципу малюк починає з раннього віку занурюватися у навчально-розвивальне середовище (по стінам розвішуються малюнки, схеми, таблички зі словами та геометричними фігурами, на які постійно звертають увагу дитини), що утворюється її батьками та педагогами. За таких умов інформаційні подразники (сигнали) зовнішнього середовища набувають знакового й образного забарвлення. Таким чином, дитина починає читати з одного-двох років разом зі своїми першими словами, які вона промовляє, не на основі складів, але цілісних знакових комплексів – слів, сприймаючи їх як цілісні образи. У три-чотири роки малюк вже впевнено читає казки, знайомлячись із скарбницею світової літературної творчості.

*Методика П. В. Тюленєва "читати раніше, ніж ходити"* має колосальні освітні наслідки, оскільки у концептуальному плані дозволяє сформулювати *системно-інформаційний підхід до структуралізації навчально-виховного середовища*. Зазначений системно-інформаційний підхід передбачає проектування освітнього середовища на основі врахування кількості та якості інформаційних подразників (сигналів), що поступають в це середовище. При цьому наголос робиться на навчально-розвивальних можливостях цих сигналів, які здатні активізувати певні механізми розвитку дітей, котрі, таким чином, мають залучатися до якомога більшої кількості різних видів діяльності (за принципом "талант – це синтез талантів"), які потенціюють один одного.

Зазначений підхід щодо раннього й інтенсивного розвитку дитини знаходить відображення у працях багатьох педагогів, які прагнуть значно збільшити інформаційне навантаження на дитину (М. Ібука. "Після трьох вже пізно"; Г. Доман. "Гармонійний розвиток дитини"; Б. П. Нікітін, Л. А. Нікітіна. "Резерви здоров'я нашої дітей"; У. Серз, М. Серз. "Ваша дитина" й ін.).

(12)

**Педагогіка успіху та радості.** Одним із найважливіших пріоритетів нашої цивілізації є успіх, з досягненням якого пов'язуються практично всі життєві цінності сучасної людини, серед яких найголовніша – щастя.

Серед своєрідних аспектів педагогічної системи В. О. Сухомлинського є його *"Школа радості"*, яка виявляє ще один синергетичний ресурс (відкритість оточенню), оскільки базується на



РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

положенні, що одним із головних чинників розвитку дітей є атмосфера їхнього підвищеного настрою, урочистості, естетичної екзальтації, що позитивним чином відкриває дитину до світу у всіх проявах її навчальної та, загалом, життєвої активності.

У контексті *"Школи радості"* доречно навести й *"школу радості й успіху"* А. С. Белкіна, яка спрямовує діяльність педагога на активізацію в учнів стану емоційної радості та базується на принципі *"завтрашньої радості"* А. С. Макаренка, коли весь педагогічний процес спрямований на те, як викликати у дітей почуття радощів, забезпечити успіх у навчанні. Як пише А. С. Белкін, успішність у шкільному навчанні (незалежно від навчальної дисципліни та типу навчання), переживання успіху в навчальній та ігровій діяльності визначають подальшу життєву траєкторію людини, її соціальний статус та загальну успішність у майбутньому дорослому житті.

Відтак, успішність дитини хоча б в одній сфері діяльності приводить до формування психологічної установки на успішність та радість, що завдяки синергетичному ефекту спрямовує будь-яку діяльність дитини на досягнення успіху. І навпаки, якщо дитина не пізнала успіх та радість у сім'ї, під час перебування у дитячому садочку, під час навчання у школі, то в подальшому житті для неї буде вельми проблематичним досягти успіху.

У цьому зв'язку особливо важливим є синергетичний принцип *"талант – це сума талантів і здібностей"*, оскільки основою для всіх спеціальних здатностей є загальні здатності (*"генеральний чинник інтелекту"*, *"базальний чинник обдарованості"*). Тож завдання з розвитку в людини окремої якості має бути водночас і завданням розвитку *"помежованих"* якостей і здібностей, коли для того щоб виховати фахівця, потрібно, крім занепокоєння про спеціалізацію, розвивати *"людину взагалі"*, людину в цілому.

Це відповідає синергетичному принципу *нададитивності* (виявляє системні властивості цілого), реалізацію якого можна ілюструвати практикою Вальдорфської школи, де дитина з першого класу включається паралельно з вивченням точних дисциплін у заняття художньо-естетичного циклу (музика, живопис, скульптура, архітектура, театр). Особливо цікавим тут є використання евритмії – особливого виду мистецтва як синтезу думки й слова, кольору, музику, рухів.

Успішність, з іншого боку, заперечує егоцентризм (та егоїзм), оскільки саме неуспішність має тенденцію викликати захисну реакцію –

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

підвищену самооцінку, яка є певною функцією егоцентричної позицією людини. Суттєво також, що науковці ще в 70-ті роки ХХ століття довели, що деструктивна поведінка школярів прямо пов'язана зі шкільною неуспішністю, а А. Маслоу показав, що поведінка та спілкування залежать від рівня успішності учня у навчанні. При цьому успіх в навчанні веде до зміцнення самостійності, самоповаги, покращення взаємин з оточуючими, зміни самопочуття учня. Нині ця теза може здатися парадоксальною, оскільки успіх у сучасному суспільстві, яке все більше занурюється в безодню аморальності, починає визначатися іншими критеріями.

Тобто нерозв'язний характер внутрішнього протиріччя між вимогами батьків і в цілому зовнішнього середовища, неможливість їм відповідати виявляє джерело постійної афективної напруженості, що в багатьох випадках призводить до компенсаторної гіпертрофії власного "Я", та розвитку егоцентризму, хворобливого самолюбства і неадекватного почуття власної гідності. Егоцентризм у даному випадку виконує захисну функцію в конфлікті між "Я" та "не-Я", призводячи до "закриття" "Я", до перекручування механізмів оцінки дійсності, сприяючи розвитку агресивного відношення до дійсності.

Отже, нездатність учня виявити свої здібності перед класом може призвести до покарання поганою оцінкою та моральним засудженням, що демобілізує учня, підриваючи віру в свої можливості. Як наслідок, знижується пошукова активність учня. Це зумовлює появу нових невдач та формування замкнутого кола неуспішності. М. Селігман у концепції "навченої безпорадності" довів, що люди, перед якими ставилися завдання, які принципово не мали розв'язку, виявлялися нездатними в подальшому виконати легкі завдання, які мали розв'язок. Було доведено, що захистом від безпорадності у навчанні постає досвід перемог, тобто досвід психологічних станів і поведінки у випадках, коли вдається контролювати ситуацію.

І навпаки, успіх є шляхом до радості та синергетичного поєднання "Я" та "не-Я".

Відтак, успіх, що постає одним із головних життєвих пріоритетів людини, як целепокладальна категорія пов'язується з процесом ефективного досягнення людиною життєвих цілей. Люди, які ясно й чітко усвідомлюють свої життєві цілі та засоби їх реалізації, досягають у житті значно більшого, ніж решта інших, хто не ставить перед собою цілей і не бачить життєвих перспектив. Останні часто відчують вакуум життєвого сенсу, оскільки смисл як система цілей людського існування

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

розуміється як мета, як "думка про мету", що є потенційною категорією, спрямованою у майбутнє.

Неуспішність призводить до розвитку комплексу неповноцінності та через захисну психологічну реакцію може формувати комплекс переваги над іншими людьми, що оскалює агресивне ставлення людини до оточуючого світу. Неуспішність учнів часто трансформується у стійку психологічну установку, яка визначає появу нових невдач і призводить до формування замкнутого кола неуспішності й безпорадності. Деструктивна поведінка школярів часто пов'язана зі шкільною неуспішністю.

За таких умов успішність дитини хоча б в одній зі сфер діяльності веде до формування психологічної установки на успішність і радість у житті. Успіх у навчальній діяльності веде до зміцнення самостійності, самоповаги, поліпшення взаємин з навколишніми, веде до гармонізації поведінки всіх учасників освітнього процесу. Водночас вкорінення дитини в одній формі успіху може призвести до деструктивної прив'язки до такого специфічного успіху, що може мати негативні наслідки у подальшому житті.

(13)

**Трансперсональна психопедагогіка С. Грофа**, який у книзі *"Подорож у пошуках себе"* розповідає про особливі змінені стани свідомості, названі трансперсональними, оскільки вони дозволяють трансцендувати (переборювати) рамки простору і часу нашого феноменального світу. Дані стани можуть виникати спонтанно в результаті стресів, потрясінь. С. Гроф протягом тридцяти років вивчав змінені стани свідомості внаслідок прийняття людиною різних психоделіків. Потім він винайшов свій метод ініціювання змінених станів, що базується на вивченні релігійного досвіду збагнення Вищої реальності. Даний метод був названий холотропним диханням, тобто диханням у найбільш швидкому темпі під особливу ритмічну музику. У результаті того, що через якийсь час (сеанс холотропного дихання може продовжуватися до 3-4 годин) біологічний час людини прискориться в результаті прискорення органічних процесів, викликаних швидким подихом, а також у результаті досягнення стану самогіпнозу, людина усе більш занурюється, регресує усередину свого життя аж до народження і нижче, переживаючи її як би заново. У процесі такого переживання стреси, негативні моменти людського життя одержують повторну актуалізацію, що приводить до звільнення від них. Трансперсональний стан свідомості дозволяє не тільки одержати

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

психосоматичний доступ до багатьох куточків людського життя в минулому (а іноді також в майбутньому), але і перебороти просторово-часові обмеження нашої повсякденної свідомості. Створений С. Грофом напрям вивчення людини і Всесвіту є науковим і в цілому прийнятий психологами і психіатрами.

Трансперсональні переживання виявляють характеристики, що змушують піддавати сумніву більшість фундаментальних передумов матеріалістичної науки і механістичного світогляду. Будь-яке неупереджене вивчення трансперсональної області психіки приводить до висновку, що ці спостереження являють собою серйозний виклик ньютону-картезіанській (класичній) парадигмі західної науки. Люди, що пережили епізоди зачаття чи перебування в утробі матері, елементи свідомості тканин, чи органів кліток, здобувають при цьому, з погляду медицини, відомості щодо анатомії, фізіології і біохімії відповідних процесів. Переживання спогадів предків, досвіду расового і колективного несвідомого, минулих утілень також часто містять точні деталі архітектури, одягу, зброї, мистецтва, соціальної структури і релігійної практики відповідних культур чи періодів, навіть інформацію про конкретні історичні події. Люди, що переживають філогенетичні епізоди чи ототожнення з існуючими формами життя, знаходять їх не тільки справжніми і переконливими, але також отримують багато інформації щодо психології тварин, етології, їхніх специфічних звичок і особливостей репродуктивного циклу. У деяких випадках це супроводжується архаїчною м'язовою енервацією, не характерною для людини, чи навіть складними діями, такими, як виконання шлюбного танцю.

Люди, що переживають епізоди ототожнення з рослинами чи їхніми частинами, нерідко подають важливі відомості про процеси, що відбуваються в них – проростання насіння, фотосинтезу в листках, ролі ауксину для росту, обміну води і мінералів у кореневій системі, про запилення. Часто зустрічається переконливе почуття свідомого ототожнення з неживою матерією чи неорганічними процесами – водою в океані, вогнем, блискавкою, діяльністю вулканів, ураганами, із золотом, алмазами, гранітом і навіть із зірками, галактиками, атомами і молекулами. Такого роду переживання теж можуть іноді приносити точну інформацію про різні природні процеси.

Особлива категорія трансперсональних переживань – телепатія, парапсихологічна діагностика, ясновидіння, передбачення майбутнього, психометрія, позатілесні переживання й ін. стає

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

предметом експериментальних досліджень. Це єдиний тип трансперсональних феноменів, що обговорюється в академічних колах, хоча, на жаль, з чималою часткою упередженості.

Філософські труднощі аналізу цих станів збільшуються тим, що в незвичайних станах свідомості відображення матеріального світу переплітається зі змістом, що з погляду західної людини не належить об'єктивній реальності. Можна згадати тут юнгівські архетипи – світ божеств, демонів, деміургів, героїв, наділених надлюдськими здібностями, і складні міфологічні, легендарні епізоди. Однак навіть такі переживання можуть подавати точну інформацію про релігійний символізм, фольклор і міфологічні структури в різних культурах, раніше невідомих людині.

Існування і природа трансперсональних переживань порушують деякі найбільш фундаментальні припущення механістичної науки. Вони вимагають визнання таких немов би абсурдних уявлень, як відносність і умовність усіх фізичних границь, несилові, непричинні (непросторові) зв'язки Всесвіту, комунікація за допомогою невідомих засобів і каналів, пам'ять без матеріального субстрату, нелінійність часу, свідомість, зв'язана з усіма живими організмами, у тому числі з нижчими тваринами, рослинами, одноклітинними і вірусами, і навіть неорганічною матерією.

Багато трансперсональних переживань, які *постаяють потужним ресурсом розвитку людини*, включають недоступні безпосередньо органам чуттів людини події макрокосму і мікрокосму чи періодів, що передують виникненню Сонячної системи, формуванню Землі, появі живих організмів, розвитку центральної нервової системи, появі homo sapiens. Усе це ясно вказує на те, що якимсь невідомим поки чином свідомість людини містить інформацію про весь Усесвіт, про все існування. Людина володіє потенційним емпіричним доступом до будь-якої його частини й у деякому змісті є всією космічною мережею, будучи одночасно мізерно малою її частиною, окремою і незначною біологічною істотою.

(14)

**Педагогіка усвідомлених сновидінь.** До єдності свідомості і підсвідомості як мети освітнього процесу ведуть як творча діпластична діяльність (в якій поєднуються протилежності), як медитація, так і усвідомлені сновидіння, які становлять особливу педагогіку.

На відміну від медитативного стану, в який людина потрапляє в бадьорому стані, генеруючи стан, проміжний між сном і бадьорістю, в

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

усвідомлене сновидіння людина потрапляє зі стану сну, точніше швидкого сну, в якому активна діяльність правої півкулі головного мозку, коли людина не усвідомлює себе. У той момент, коли людина усвідомлює, що спить, активізується діяльність лівої усвідомлюючої півкулі, що приводить до поєднання право- і лівопівкульових функцій. За таких умов людина усвідомлює себе у своїх снах і може режисерувати їх, змінюючи на власний розсуд сюжетну лінію, у тому числі з метою розвитку тих чи інших якостей, що і дозволяє говорити про педагогіку усвідомлених сновидінь, яка виявляє колосальні ресурси для розвитку людини, оскільки, як показує практика усвідомлених сновидінь, дозволяє досягати педагогічних цілей набагато швидше, ніж у звичайному стані. Причому, в усвідомленому сновидінні ступінь реальності того, що відбувається, перевершує реальність, про що говорить загострення органів почуттів людини і посилення сенсорних якостей сновидної реальності, коли звуки, колірна гамма стають більш насиченими.

(15)

**Сучасні поведінкові психолого-педагогічні концепції розвитку людини.** Спостереження за повсякденними вчинками людей і дані клінічної психіатрії дозволяють стверджувати, що форми поведінки тієї або іншої людини в різних ситуаціях, як правило, різноманітні. Людина, використовуючи множину соціально-психологічних масок, грає, швидко перебудовуючи свою психіку і поведінкові стратегії залежно від потреб ситуації. Зникнення цієї рольової гнучкості в поведінці людини свідчить про серйозне порушення механізмів соціальної поведінки.

Дистанціювання людини від своїх соціальних ролей дозволяє їй рефлексувати – дивитися на саму себе і ситуацію, у якій вона знаходиться, збоку, тобто дозволяє їй успішно контролювати не лише мимовільну сферу своєї психіки, але і події й обставини навколишньої дійсності. Саме на основі подолання людиною стану ототожнення себе зі своїм тілом і своїми соціальними ролями можливий не тільки процес гармонізації стосунків із навколишнім середовищем і попередження агресії (коли людина, використовуючи ресурси своєї підсвідомості, здатна уникати агресивних ситуацій) – можливе й успішне використання ефективних технік подолання агресії у випадку, коли агресивної ситуації уникнути не вдалося. В останньому випадку саме вміння піднятися над ситуацією дозволяє людині успішно її контролювати, використовуючи при цьому певні поведінкові механізми.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

Насамперед слід зазначити так званий “механізм руйнації шаблону”, використовуваний у практиці нейро-лінгвістичного програмування в якості елемента недирективного гіпнозу. Цей механізм передбачає руйнацію схеми поведінки агресивної людини, яка нашоується на несподівану реакцію з боку потенційної жертви. У результаті порушення стійкої поведінкової моделі агресор виявляється спантеличеним, дезорієнтованим, тобто, відкритим сугестивному впливу ззовні. Людина із жертви парадоксальним чином перетворюється на чинник сугестивного впливу на свого насильника, якому може бути навіюване як умиротворення, так і стан пригніченості, страху. Ефективним при цьому може бути вплив, метою якого є вікова регресія агресора, що занурює його в стан дитинства, у якому він починає почувати свою незахищеність і уразливість.

Радикальним же засобом руйнації шаблону є метод “контрольованого божевілля”. Цей метод ефективний в особливо небезпечних ситуаціях, що загрожують життю. Проте він може бути застосований й у ситуаціях “м’якої агресії” – на виробництві, в офісі, сім’ї, суспільному транспорті, де, крім методів руйнації шаблону може бути використаний і так званий метод “психологічного айкідо” (М. Є. Літбак), який, будучи чинником, що перериває поведінковий шаблон, спрямований на “амортизацію” агресії, тобто на позбавлення її живильного ґрунту – зворотного зв’язку.

У рамках рольових тренінгів можна запропонувати оригінальні вправи так званого *методу “Дистанції” (система “Сінтон”)*, автором якого є *М. І. Козлов*, котрий у книзі “Щира правда” пише, що “Дистанція” не є тренінгом під керівництвом ведучих. Швидше за все даний метод являє собою систему самостійної роботи, коли людина працює (і вчиться працювати) із собою сама, а ведучий їй в цьому допомагає.

Розглянемо оригінальну практику “Симорон”, що успішно використовує ресурси рольових тренінгів з метою гармонізації особистості, усунення конфлікту між “Я” та “не-Я”. Людина тут розглядається творцем зовнішньої і внутрішньої реальності, що є лише відображенням її “Я”. Розв’язання конфлікту між “Я” та “не-Я”, досягнення гармонії між ними тут досягається за допомогою певних психологічних технік.

На початковій стадії опанування системою “Симорон” вивчаються найпростіші способи корекції зовнішнього середовища як дзеркала, що відображає “Я”. Відтак, людина транслює свої внутрішні проблеми на екран зовнішньої реальності. Картини на цьому екрані для людини є попереджувачими сигналами про те, що може з нею статися через

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

певний час. Спостерігаючи їх, людина має завчасно розпізнати, що її очікує через певний період. За таких умов, симороніст не займається своєю особистістю, він займається собою винятково у своїх проєкціях, у відображенні на зовнішньому екрані, тобто у зовнішньому світі.

Сигнали можуть бути і позитивними, що свідчить про те, що людина бажана природі, що вона є гармонічною. Тоді – це сигнали вдачі, сигнали підтримки. У такому випадку, щоб людина не робила, їй таланти. Цей стан симороністи називають "ширнянням". Якщо сигнали говорять про протилежне, то це сигналізує про те, що людина себе закрила, поставила "пробки", і її завдання полягає в тому, щоб їх позбутися, коректуючи поза собою зовнішнє середовище. Вища насолода для симороніста – це цілковита відсутність себе і спостереження за собою винятково через зовнішні прояви. Коли симороніст творить життя, у нього не повинно виникати ніяких думок, емоцій або відчуттів, тому що він розуміє себе як сутність, що "розпорошена" у просторі і часі.

У рамках методик подолання границі між "Я" та "не-Я" можна говорити і про *систему енерго-інформаційного розвитку С. Д. Верещагіна*, який пише про те, що людина може в так званому *еталонному стані* (коли ви прекрасно себе почуваєте, вам подобається абсолютно все) програмувати себе і навколишню дійсність на той або інший напрямок бажаних подій, тобто на реалізацію свого щирого бажання, яке, на відміну від помилкового, повинне одразу ж виповнюватися, оскільки "щирі бажання завжди здійснюються легко, і тільки помилкові вимагають масу сил і енергії").

Існує і *метод гармонізації особистості В. В. Жигарінцева*, спрямований на інтеграцію "Я" та "не-Я". Це метод ґрунтується на безлічі аксіом, що встановлюють онтологічну ізоморфність "Я" та "не-Я", внутрішнього і зовнішнього. Подамо деякі з аксіом:

1. Як правило, людина, до якої ви не хочете звернутися по допомогу, несе в собі вирішення вашої проблеми.
2. Те, що ви відкидаєте, стає вашою долею.
3. Те, чого ви боїтеся, вас наздоганяє, ви стаєте тим, кого критикуєте
4. Те, що бажаєте і до чого прагнете, від вас вислизає.
5. Якщо ви щось заперечуєте в собі або не хочете бачити, ви обов'язково зіптовхнетеся з цим зовні.
6. В інших нас дратує те, що ми не приймаємо в собі.
7. Ми ненавидимо і нехтуємо в інших те, що є в нас самих.



РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

8. Будь-яка ворожа дія зовні є ворожою дією стосовно себе; будь-яка добра дія зовні є доброю дією по відношенню до себе; будь-яка допомога зовні – це допомога собі.

9. Коли кількість людей, що засвоїли нову думку, досягає певної граничної (критичної) величини, ця думка стає загальним надбанням.

10. Зовнішнє завжди до дріб'язків відбиває те, що знаходиться у вас усередині. Тільки ви і ніхто інший відповідальні за все те, що з вами відбувається.

11. Коли ви повертаєтеся до проблеми своїм обличчям, вона починає втрачати силу, відкриваючи вам причину свого виникнення.

12. Ненависть і ворожнеча перетворюють вас у тих, кого ви ненавидите і з ким ворогуєте.

13. Те, на що ви звернули увагу, втрачає свою руйнівну силу для вас, нейтралізується і стає вам на службу.

14. Наскільки ви приймаєте в собі щось, настільки це щось передає вам свою силу. Смирненість є зіткнення з життям, з'єднання з ним. Смирненість полягає в тім, щоб приймати стан речей таким, яким він є.

15. Біль точно вказує на місце в тілі, де людина не приймає себе, де вона розділена із собою і з Цілим. Якщо ви хворієте, отже, ви щось не приймаєте й придушуєте в собі.

16. Якщо ви не вирішили проблему, вона постійно буде вас переслідувати в різних обличчях.

17. Поводьтеся з іншими так, як би хотіли, щоб поводитися з вами.

18. Те, до чого ми прив'язані, обов'язково буде відібрано.

19. Страх і блоки є одночасно і перешкодою, і вратами до бажаної мети.

20. Принцип полярності: світ є полярним, дуальним. Але людина звикла ототожнювати себе з однією з дуальностей. Тому життя здійснює свій біг від однієї дуальності до іншої: щораз, коли у вас наростає самовпевненість, коли ви ототожнюєте себе із сильною стороною свого "Я", монада уже приготувалася перекинутися в протилежне положення.

21. Один з давньогрецьких філософів: "якщо нагода випаде вам блаженство зустріти – слідом помста йде". Англійське прислів'я: "гордість передую падінню".

22. Не прив'язуйтеся ні до однієї протилежності, не ототожнюйте себе з жодною з них. Розташовуйтеся у "центрі світу", тоді ви зможете керувати його енергіями. Принцип "середнього шляху Буддизму!": для того, щоб жити і процвітати, варто спиратися на дві протилежності,

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

стояти на ґрунті їх поєднання, що, врешті-решт, приведе до розвитку парадоксального світобачення.

23. Протилежності завжди прагнуть збільшити розрив між собою і зміцнити це положення. З іншого боку, протилежності, що досягли стану крайнього ступеня поляризації, взаємного заперечення, переходять одна в одну.

24. Слова, приписувані Ісусові Христу: “Коли ви з'єднаєте в собі Зовнішнє і Внутрішнє, Ліве і Праве, Верх і Низ, ви з'єднаєтеся з Богом”.

(16)

**Нейропедагогіка та психопедагогіка** (англ. Neuropedagogy, Educational neuroscience) – прикладна нейронаука використання знань когнітивної неврології, диференціальної психофізіології, нейропсихологічних, психологічних знань, даних про мозкову організацію процесів оволодіння різними видами навчального матеріалу, обліку сумісності варіантів індивідуального профілю асиметрії півкуль головного мозку учнів і викладачів в освітньому процесі. Нейропедагогіка та психопедагогіка базується на класичних засадах педагогіки, психології, неврології, кібернетики і відображає особистісно-орієнтований підхід в освіті. Мета нейропедагогіки та психопедагогіки – на практиці оптимально і творчо вирішувати педагогічні завдання, використовуючи знання про індивідуальні особливості мозкової організації вищих психічних функцій та психологічних аспектів педагогічної дійсності. Нейропедагогіка досліджує нейропедагогічні системи, їх властивості та процеси. Вона складається з нейродидактики, нейропедагогічної діагностики, нейропедагогіки виховання, нейропедагогічної корекції та адаптації, нейропедагогічної організації освітнього процесу. Психопедагогіка поєднує досягнення педагогіки і психології для організації ефективної педагогічної дії.

(17)

**Педагогічна парадоксологія як креативна педагогіка.** Аналіз сучасної соціокультурної ситуації, вивчення особливостей розвитку науки та філософії як форм суспільної свідомості дозволяє дійти висновку, що нині спостерігається синтез раціональної та ірраціональної стратегій пізнання світу, зближення гуманітарних та природничих дисциплін та способів пізнання дійсності.

Становлення нової наукової парадигми як закономірний процес на рівні людини реалізується у сфері діалектики трьох типів мислення і осягнення буття людиною: чуттєвого (тобто правопівкульового),

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

раціонального (тобто лівопівкульового) і медитативного. Суттєво, що, як свідчать енцефалографічні дослідження, медитативний стан виникає з функціонального синтезу, гармонії півкуль, коли їх функції в психофізичному сенсі узгоджуються. Якщо взяти до відома, що розвиток людини в онто- та філогенезі йде від правої до лівої півкулі, а від неї – до їх функціонального синтезу, то такий цілісний медитативний спосіб пізнання можна вважати вищим рівнем осягнення буття людиною – діалектично-парадоксальною стратегією пізнання, яка реалізує пізнання світу як цілісності, котрий на рівні раціонально-лівопівкульового традиційно-наукового пізнання виявляється як *парадоксальна сутність*.

Відтак, парадоксально-нелінійне творче мислення розвивається завдяки парадоксальному дискурсу, який має бути одним із найважливіших методичних прийомів сучасного педагогічного процесу. Звідси випливає важливий висновок про нагальну потребу у комплексному розробленні окремого напрямку педагогіки – *парадоксологія*. При цьому назріла необхідність не тільки реанімувати парадокс при вивченні точних та гуманітарних дисциплін, а й ввести спеціальний предмет – парадоксологія, подібно до містичного богослов'я, яке є навчальним предметом у релігійних навчальних закладах.

(18)

**Педагогіка "потойбічної перспективи".** Основи зазначеної педагогіки обґрунтовуються у книзі Ф. Капри "*Уроки мудрості*", де йдеться про те, що досвід зустрічі зі смертю часто тягне за собою справжню екзистенціальну кризу, яка змушує людей переглянути сенс свого життя і цінності, якими вони керуються. Мирські амбіції, суперництво і заздрість, прагнення до високого статусу, влади або матеріального багатства – все це сприймається як щось неважливе і незначне на тлі смерті, що неминуче насувається. В результаті процесу "смерті-відродження" з'являється відчуття того, що життя є постійна зміна, процес і що безглуздо прив'язуватися до специфічних цілей і уявлень. На зміну образу "твердої" матерії приходить уявлення про енергетичні потоки, виникає екологічне розуміння, яке на своєму глибокому рівні є інтуїтивне усвідомлення єдності всього життя, взаємозалежності всіх численних її проявів, циклів її зміни і трансформації.

У потойбіччі, як показали феномени людей, що побували в стані клінічної смерті і повернулися до життя (про що в своїх книгах пишуть

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

Р. Моуді й інші автори) вищі цінності життя не зникають: люди, які повернулися до життя, починають, як правило, пізнавати світ, інтенсивно вчитися, розширювати свій кругозір, здобувати другу, третю освіту. Отже, пізнання світу виступає необхідний аспект життя людини і суспільства і постає, таким чином, цінністю, яка не зникає зі смертю. Крім того ці люди починають вірити в Бога (якщо були атеїстами), перестають бути релігійними фанатиками (якщо були такими до клінічної смерті), починають цінувати життя, любити навколишній світ, бути виконаними вищими життєстверджуючими цінностями, розуміти загальний зв'язок усього з усім, усвідомлювати, що кожен вчинок людини має "симетричні" наслідки, що впливають з моральних особливостей цього вчинку.

(19)

**Педагогіка недирективного навчання** передбачає процес навчання, в якому всі учасники відкриті до себе і один до одного. Відтак, не директивне навчання постає одним із важливих напрямків постнекласичної педагогіки. Воно розроблене в п'ятдесяті роки ХХ століття одним з фундаторів гуманістичної психології, К. Роджерсом. Недирективне навчання виключає будь-які форми придушення, приниження особистості учнівської та студентської молоді.

У зв'язку з цим К. Роджерс посилається на особисті записи і листи досвідченого вченого і педагога С. Тененбаума, який брав участь в проведеному К. Роджерсом курсі "Процес зміни особистості", де йдеться про вільний підхід викладача до студентів, коли заняття почалися після того, як доктор К. Роджерс спокійно і дружелюбно сів разом зі студентами навколо великого столу і сказав, що було б непогано, якби кожен представився і розповів про свої цілі. Далі мало місце поступове посилення активності студентів, коли спочатку боязко і повільно, а потім все сміливіше і швидше піднімалися руки і звучали виступи студентів, проте жодного разу К. Роджерс не наполягав, щоб хтось виступив. Далі К. Роджерс повідомив, що приніс багато навчальних матеріалів (ксерокопій, брошур, статей, книг, список книг, магнітофонні записи психотерапевтичних сеансів, касети з художніми фільмами та ін.), які мали б бути розміщені в спеціальній кімнаті, закріпленій за студентами курсу. Це викликало сильне пожвавлення серед студентів, які мали можливість ознайомитися з усіма цими матеріалами.

Після цього мали місце, здавалося б, непотрібні заняття, на яких, як здавалося, група нікуди не просунулася: студенти безладно висловлювали все, що їм приходило в голову, обговорювали той чи

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

інший аспект філософії К. Роджерса. Викладач же слухав всіх з однаковою увагою і доброзичливістю. Він не вважав виступи одних студентів правильними, а інших – неправильними. Група не була готова до такого абсолютно вільному підходу. Вони не знали, що робити далі. З роздратуванням і подивом вони чекали, щоб викладач відігравав звичну традиційну роль, щоб він авторитетно оголосив їм, що правильно, а що ні, що добре і що погано. Були сподівання щодо того, що їх буде навчати "правильної" теорії і практиці великий науковець К. Роджерс. Зошити для записів були заздалегідь відкриті, вони очікували настання найважливішого моменту, коли оракул оголосить найголовніше, але зошити здебільшого залишалися невикористаними. Дивним, однак, було те, що з самого початку, навіть у роздратуванні члени групи відчували свою єдність; і поза занять вони відчували підйом і збудження. Група виявилася об'єднаною загальним і досить незвичайним досвідом. За таких умов на заняттях у К. Роджерса студенти висловлювали те, що вважали за потрібне, не зважаючи на авторитети. Це були їхні власні думки, емоції і почуття; і цей процес ніс з собою звільнення й емоційний підйом. У такій атмосфері свободи, на яку вони не розраховували і до якої не були готові, студенти висловлювалися так, як це рідко роблять учасники освітнього процесу. Студенти поступово стали розуміти, що К. Роджерс хоче, щоб вони глибоко задумалися про самих себе, сподіваючись, що це може привести до зміни особистості в тому сенсі, який в цей термін вкладає Дж. Дьюї: перебудова світогляду, установок, цінностей, поведінки – це була б справжня перебудова минулого досвіду, це було б справжнім навчанням. Така активність студентів поступово привела до того, що до п'ятого заняття відбулися цілком позитивні зрушення, це було абсолютно очевидно. Студенти розмовляли один з одним і не зверталися до К. Роджерса, студенти вимагали, щоб їх слухали і хотіли бути почутими. Те, що раніше являло собою зібрання невпевнених у собі, соромливих людей, що заїкаються, перетворилося у взаємодію групи, в абсолютно нову згуртовану єдність, члени якої були здатні на такі обговорення, рефлексію та роздуми, які жодна інша група не могла ні відтворити, ані повторити. Викладач як *медіатор і фасилітатор* також брав участь, але його роль, хоча і більш важлива, ніж будь-яка інша в групі, певною мірою злилася з групою, і саме сама група, а не викладач, стала центром, основою навчально-розвивальної діяльності.

Відтак, у методиці недирективного навчання важливим виступає феномен прийняття особистості: коли людину сприймають і

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

приймають повністю, без критики, взаємодіють з людиною зі співчуттям і симпатією – індивід може досягти згоди з собою, мати мужність відкинути свої засоби психологічного захисту і звернутися до свого справжнього "Я". Після четвертого заняття й у подальшому члени цієї групи, волею випадку з'єднані разом, стали все ближчі один до одного і проявилися їх справжні "Я". Під час взаємодії мало місце прояви інсайту, осяяння і взаєморозуміння, які викликали майже благоговійний страх. Вони були моментом психотерапії, тими плідними моментами, коли душа людини розкривається у всій своїй захоплюючій величчі, коли майже благоговійна тиша охоплює клас, і кожен член групи був оповитий теплотою і участю, що межує з містикою. Цей досвід був цілком великим явищем – це було навчання і психотерапія – здоровою зміною в людині, збільшення її гнучкості, відкритості, бажання слухати інших. У процесі цього всі відчували себе більш піднесеними, вільними, більш сприйнятливими до себе та інших, більш відкритими для нових ідей.

(20)

**Моральна педагогіка циклічної відплати.** Цей педагогічний напрям можна проілюструвати такою подією, що знайшла втілення у художньому творі. Одного разу чоловік, проїжджаючи по трасі, побачив на узбіччі жінку похилого віку. Навіть в зникаючому світлі дня можна було легко помітити, що їй необхідна допомога. Чоловік зупинив своє стареньке авто біля її Мерседесу. Жінка намагалася приховати своє занепокоєння посмішкою, що їй не дуже-то вдавалося. Протягом двох минулих годин ніхто не зупинився біля неї, щоб запропонувати допомогу. "А він? Він виглядає бідним і голодним. Чи небезпечний він?" В голові їй не переставали виникати питання.

Чоловік у той же час ж розпізнав на її обличчі занепокоєння. Тільки страх здатний залишити в людських очах такий слід.

"Вітаю, я можу Вам допомогти. Чому б Вам не сісти в машину, там тепліше? Ах, так, мене звуть Брайан Андерсон".

У Мерседесі всього лише спустило шину, але для безпорадної літньої жінки ця подія на жвавій трасі здавалася трагедією. Брайан впорався з проблемою досить-таки швидко, сильно забруднивши руки. Жінка щиро запевнила чоловіка в тому, що ніколи не зможе висловити йому достатню подяку. Брайан лише посміхнувся у відповідь. Літня пані запитала про суму грошей, які вона може заплатити – будь-яка сума була б прийнятною в цьому екстремому випадку. Молодий чоловік відмовився. Він згадав усіх тих, хто колись подав йому руку допомоги в

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

складній ситуації і нічого не попросив натомість. Брайан сказав жінці, що якщо вона дійсно хоче віддячити йому, то має *допомогти першій людині, яка потребує матеріальної допомоги*. Він додав: "У той момент подумайте про мене." З посмішкою на обличчі чоловік сів у машину і зник у вечірніх сутінках.

Проїхавши кілька миль, жінка зупинилася в кафе. Це була звичайна забігайлівка на заправці з убогим інтер'єром, який викликав у пані неприємні почуття занепокоєння і дискомфорту. Серед усієї цієї неблагородної скромності виділялася одна офіціантка. Літня леді помітила її посмішку – ту, завдяки якій зазвичай приховують занепокоєння, втому і біль. Жінка впізнала в молодій дівчині себе, адже ще півгодини тому вона стояла на дорозі безпорадною з таким же виразом очей, з тієї ж самою посмішкою. Дівчина з тривогою оглядаючи клієнтів і неприбрані столи, не уявляючи, як вона впорається з усім цим сьогодні. Посмішка на її обличчі, тим не менш, не переставала радувати оточуючих. Досвідчена літня дама визначила, що офіціантка була приблизно на сьомому місяці вагітності. Літня жінка згадала Брайана і, закінчивши з вечерею, поклала на стіл стодоларову купюру і поспішно вийшла. Офіціантка, підійшовши до столу, побачила гроші і зрозуміла, що не встигне наздогнати і повернути здачу. Через мить на очах її виступили сльози від прочитаного на серветці: "Ти мені нічого не винна. Я дуже розумію тебе. Одного разу мені теж хтось допоміг, не просячи нічого натомість. Так і я тепер допомагаю тобі. Якщо ти захочеш мене віддячити, зроби наступне: *не дай цьому круговороту любові і доброти зупинитися на тобі*". Під серветкою до того ж лежало 400 \$.

Брудні столи і каструлі, численні клієнти – з усім цим дівчина, окрилена неймовірним жестом людяності, впоралася з легкістю. Прийшовши додому, вона не переставала думати про ту даму на Мерседесі, яка звідкись знала, що вона зараз потребує: скоро з'явиться малюк зайві гроші врятують ситуацію. Офіціантка обняла свого сплячого чоловіка. Він так турбувався про гроші, намагався як міг. Поцілувавши його, вона прошепотіла на вушко: "Все буде добре. Я дуже люблю тебе, мій Брайан Андерсон".

(21)

**Евдемонічна педагогіка.** А. І. Субетто в статті "Учительство ХХІ століття з позиції ноосферного неklasичного людинознавства" (2016 р.) пише про "педагогіку радості і щастя" або "евдемонічну педагогіку", яка постає частиною культури радості, щастя, творчості та здоров'я, і покликана формувати людину-творця. Цей же автор у книзі "Творчість, життя,

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

здоров'я і гармонія" (1992) писав, що "... радість здоров'я і радість творчості зливаються воедино, служать стрижнем культури радості. Тут необхідно підкреслити зворотний зв'язок – навчання творчості вимагає атмосфери радості, сміху, щастя. Глибинна, вітальний зв'язок життя, творчості і радості-щастя... дає додатковий ракурс осмисленню педагогіки радості ("школи радості" для дітей) В. О. Сухомлинського, в якій діти долучалися до великого "дерева пізнання" через "радість відкриття", через "радість життя в казці", через "радість пізнання таємниці", через "радість праці" на городі, в полі, в лісі. Великий філософ минулого століття Людвіг Фейєрбах назвав теорію щастя "евдемонізмом". Така евдемоністична педагогіка потрібна всім – від малюків до дорослих. Вона необхідна і в управлінні виробництвом, і в сучасному менеджменті тощо... Почни з невеликого. Сформууй навколо себе і в собі мікроклімат радості і щастя як мікроклімат творчості і здоров'я, і цей мікроклімат, у міру зростання послідовників, з малого потоку переросте у велику річку – культуру радості і щастя, що сповідаються багатьма людьми". Відтак, "евдемоністична педагогіка має включати в себе відповідну поведінку педагога: його посмішку, гумор, сміх, вміння бути щасливим не де-небудь, а тут, в класі, в лекційному залі, лабораторії, разом з учнями і студентами".

(22)

**Ментальна арифметика Соробан** постає методикою функціональної інтеграції півкуль головного мозку. Навчання в сучасних школах спрямоване переважно на розвиток лівої півкулі, яка відповідає за логічне мислення і інтелект, залишаючи без уваги праву півкулю, яка допомагає емоційному та творчому розвитку. Перевага та домінування функцій одної півкулі призводить до проблем.

Ментальна арифметика заснована на спеціальній методиці усного рахунку і допомагає розвивати обидві півкулі головного мозку. Між усним рахунком і ментальною арифметикою не варто ставити знак рівності, оскільки усний рахунок – це, скоріше, інструмент, а сама ментальна арифметика робить наголос на одночасному розвитку обох півкуль головного мозку.

На початковому етапі діти вчать рахувати, використовуючи АБАКУС – стародавній японський засіб, за допомогою якого дитина спочатку вчиться працювати предметно, а потім – в уяві. Але одного АБАКУСу недостатньо, оскільки сучасні діти вміють відмінно користуватися планшетами, телефонами, ноутбуками. Тому з перших занять у центрах ментальної арифметики навчання і виконання



РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

домашніх завдань відбувається за допомогою онлайн платформи з різними рівнями завдань для різних вікових груп.

Навчання доцільно починати з 5-ти років. В Академії ментальної арифметики Амакідс займаються діти до 16 років. Методика побудована таким чином, що дитина одночасно вчиться виконувати інші завдання (наприклад, читає вірші, робить фізичні вправи або танцює), інформація засвоюється швидше, поліпшується пам'ять і здатність до концентрації. Як результат – підвищується успішність в школі з усіх предметів. А головне (і це відзначають усі батьки, діти яких займаються ментальною арифметикою) – зростає мотивація, самостійність, відповідальність, дитина щаслива від того, що її успіхи в школі і в житті стають явно помітними.

Як йдеться у методиці школи Соробан, найкращий спосіб перевести цифри з абстрактних знаків у значущий образ – це процес уявлення у вигляді розрахунків, що дозволяє працювати двома півкулями мозку одночасно. Це досягається завдяки тому, що арифметичні абстрактні символи переводяться у конкретні образи. Арифметична операція – це трансформація одного абстрактного символу в інший, коли наша образна півкуля мозку не завантажена. У школі Соробан знайшли посередника, який включає синхронну роботу півкуль одночасно. Одна з відмінностей цієї школи від традиційних, японських в тому, що робота щодо розрахунків здійснюється одночасно 2-ма руками, коли синхронна робота двох рук допомагає синхронності роботи півкуль. Відзначимо, що в Японії, ментальна арифметика вже давно включена в обов'язкову шкільну програму.

(23)

**Каліграфічна методика творчого розвитку і оздоровлення особистості.** Якщо в радянських школах чистописання (каліграфію) виключили з навчальних програм, то в Японії і Китаї каліграфія отримує друге народження.

У 80-х роках ХХ століття найбільша японська компанія, що займається випуском побутової і професійної електроніки, провела важливий експеримент, спрямований на те, щоб знайти методики, що можна використовувати в даному регіоні і в даній культурі для підготовки фахівців майбутнього з різних напрямках. Програма тривала понад 10 років. У результаті організатори експерименту прийшли до висновку: всім вимогам щодо процесійного розвитку найбільшою мірою відповідала каліграфія. Тому компанія рекомендувала ввести каліграфію з 1-го по 11-й клас в усіх школах і вузах, незалежно від

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

спеціалізації освітнього закладу з метою сформувати якості, необхідні майбутнім фахівцям у галузі інноваційних технологій.

Практичні і клінічні дослідження показали позитивний вплив *лікування каліграфічним письмом* при поведінкових розладах пацієнтів, які страждають аутизмом, синдромом порушеного уваги, дефіциту уваги і гіперактивністю. Більш того, каліграфічна педагогіка дозволила розвинути в дітей з певними розумовими вадами здатність до логічного мислення, міркування; також зміцнювалася пам'ять, поліпшувалися концентрація уваги, орієнтація в просторі і координація рухів у пацієнтів з хворобою Альцгеймера. У той же час методика була успішно застосована до хворих з психосоматичними розладами – при гіпертонії і діабеті і таких психічних захворюваннях, як шизофренія, депресія і неврози: у них поліпшувався емоційний фон. Для порівняння, О. С. Пушкін під час занять у Царськосільському ліцеї займався каліграфією 18 годин на тиждень.

Але не тільки на Сході і в Європі вивчають вплив каліграфії на здоров'я та розвиток людини. Протягом 15 років в Петербурзі працювала школа каліграфії, створена групою ентузіастів для дітей з відхиленнями в розумовому розвитку. Освітній процес в ній ґрунтувався на вітчизняних методичних матеріалах ХІХ століття. Основний принцип цього процесу полягав в наступному: перш ніж займатися науками, мистецтвом і ремеслами, необхідно за допомогою каліграфії закласти міцний фундамент, що складається з трьох важливих елементів: терпіння, вміння працювати і вольового імпульсу. Учні заборонялося з 1-го по 11-й клас користуватися кульковою ручкою. Будь-урок починався з 15 хвилин занять каліграфією. Результат був очевидний вже до 7-8-го класу. Фахівці, дивлячись на письмові роботи учнів, не вірили, що так могли писати діти, до того ж з психічними і фізичними відхиленнями, настільки красивою, чіткої і впорядкованої були їх записи. У цих дітей розкривалися здібності до математики, поезії і мистецтва. Після закінчення школи багато з них поступали у кращі вузи, отримували гранти на навчання за кордоном. Деяким хлопцям в результаті знімали інвалідність.

Один із найважливіших аспектів каліграфічної методики навчання пов'язаний з тим, що під час написання ієрогліфів і слів дитина затримує дихання, що виступає *фізіологічною основою медитації*. Потрібно всього одна-дві хвилини уповільненого дихання, щоб збільшити вольовий резерв людського організму. Нейробіологи виявили, що, коли ви починаєте медитувати, ваш мозок виявляє цілий

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

набір важливих навичок самоконтролю, включаючи уважність, зібраність, вміння справлятися зі стресом, контроль над емоційними імпульсами і самосвідомість. Люди, які регулярно медитують, не просто успішніші у цих психічних процесах. Згодом їх мозок починає працювати як налагоджена вольова машина, значно підвищуються механізми самосвідомості.

(24)

**Психопедагогіка психокорекції дітей з особливими потребами** ("дітей сонця" і "детей дощу"). Система психокорекції дітей з синдромом Дауна та дітей-аутистів будується на авторській інтегральній моделі психологічних феноменів людини, котра, у свою чергу, реалізує концепцію функціональної асиметрії головного мозку людини. Право- і лівопівкульові функції, що диференціюються за ознаками статевого диморфізму, є своєрідним психосоматичним фокусом (вищим психічним регулятором) людського організму, оскільки співвідносяться з такими сторонами людини, як механізм цілеутворення та механізм пошуку (вибору) засобів досягнення мети, емпатія та рефлексія, екстраверсія та інтроверсія, довільна та мимовільна сфери психічної діяльності, перша та друга сигнальна системи, сила та слабкість, лабільність та інертність, збудження та гальмування нервових процесів, фази сну, ерготропні та трофотропні функції організму та ін.

У психології півкульовий дуалізм відбивається в явищі, що іменується "конституційною віссю", полюсами якої є два протилежних кречмерівських конституційних типи – шизотимний та циклотимний (астенічний та гіперстенічний). Суттєво, що в самій назві "*циклотимний*" закладено відношення цього типу людини до сфери *циклопричинності* (пор. з циклічними психозами), в той час як поняття "*шизотимний*", тобто "розщеплений", дає нам натяк на відношення цього типу людини до сфери класичної *лінійної причинності*.

У психіатрії півкульовий дуалізм втілено в понятті "психопатологічної осі", що координує відношення між двома полярними типами психічних патологій – шизофренією та циклічними психозами, які співвідносяться з функціями півкуль.

Розглянуті *психопатологічна та конституційна вісі* постають важливим методологічним підґрунтям розуміння взаємовідношення аутичних розладів (ЛП феномену) і хвороби Дауна (ПП феномену).

У 1866 році англійський науковець Д. Л. Даун описав хворобу, яка у тому числі проявляється у специфічному зовнішньому вигляді, через який науковець назвав цю хворобу "монголоїдною ідіотією". Це можна

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

пояснити такими даними: як засвідчили дослідження В.В. Аршавського, у представників народів, що живуть у Північно-Східних районах Євразії, у стані бадьорості відносно посилена активність правої півкулі. Це засвідчує, що у народів, які знаходяться на "правопівкульовому" рівні розвитку, першу скрипку відіграє активність правої півкулі.

Відповідно, *хвороба Дауна, яку можна вважати ПП феноменом*, корегується завдяки розвитку в дитині ЛП форм психічної активності, коли відбувається активізація лівопівкульового начала психічної активності (через форми сенсорної активності, притаманні лівій півкулі – ритм, холодна кольорова гама та ін.), у тому числі розвиток в них особистісного начала завдяки створенню такого соціально-педагогічного й тренінгово-терапевтичного середовища, яке дозволяє дитині-сонця усвідомлювати себе через розвиток рефлексії, розширення соціально-рольового репертуару.

*Діти з аутичними формами життєдіяльності реалізують стан укорінення у ЛП психічній активності.* Відповідно, ця проблема корегується завдяки активізації у "дітей дощу" ПП активності зі всіма терапевтично-тренінговими наслідками, що з цього випливають.

Крім того, можна говорити про універсальний механізм психокорекції, пов'язаний із *медитацією*, про що йшлося у каліграфічній методиці.

(25)

**Суфійсько-гавайська педагогіка** полягає, головним чином, в способі передачі знання, коли навчання відбувається через емоційні стани, які передає учневі вчитель, котрий, таким чином, має досконало володіти своїми психоемоційними станами.

Для ілюстрації суфійської педагогіки наведемо гавайську духовну терапевтичну практику, яка має багато спільного із системою Симорон, де наводиться безліч прикладів того, як людина, що почала гармонізувати себе, раптом отримує хорошу роботу, зустрічає кохану людину, виправляє сімейні конфлікти, виліковується від тієї або іншої хвороби. У цьому зв'язку можна навести приклад жінки, яка страждала певними хворобами, мала чоловіка-алкоголіка і сина наркомана. Після 2-3 місяців відвідування симоронської тренінгової групи, в якій вона навчилася гармонізувати простір свого внутрішнього світу, згармонізованим виявився й її зовнішній світ: чоловік кинув пиячити, син перестав приймати наркотики, її здоров'я помітно покращився, а також їй віддали давній великий грошовий борг.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

**Принципи суфійсько-гавайської педагогіки:**

1. Фізична Всесвіт – це втілення моїх думок.
2. Якщо мої думки шкідливі, вони створюють шкідливу фізичну реальність.
3. Якщо мої думки досконалі, вони створюють фізичну реальність, яка випромінює любов.
4. Я несу повну відповідальність за створення мого фізичного Всесвіту.
5. Я несу повну відповідальність за свої шкідливі думки, які створюють шкідливу реальність.
6. Ніщо не існує окремо від мене – все існує як думки в моєму розумі.

Зазначений метод нагадує підхід в практиці усвідомленого дихання з клієнтом, коли інструктор сприймає дихаючого і його ситуацію як своє власне відчуття, і, перш за все, приводить до *гармонії* самого себе в кожную поточну мить дихальної сесії. По суті, це покаєння, очищення любов'ю і відпускання накопичених, мертвих спогадів, знань, досвіду, що обмежують прояв божественного натхнення через нас.

У системі гармонізації людини і зовнішнього середовища використовуються чотири фрази з'єднання людей, що дозволяє стати єдиною істотою та нівелює негативні якості:

*Прости мене   Спасибі тобі   Мені дуже шкода   Я люблю тебе*

(26)

**Ноосферно-екологічна педагогіка.** Наукова революція XIX–XXI століття, що принесла з собою глобальну ціннісно-світоглядну, духовну й екологічну кризу людства, виявила колосальну проблему фундаментального протистояння людини та її космопланетарного оточення. Найбільш рельєфно дух цього протистояння ілюструється висловом Ф. Бекона, відомого англійського натураліста, який вважав, що “природу варто загнати собаками, підняти на дибу, згвалтувати; її потрібно катувати, щоб змусити видати свої таємниці вченим; її потрібно перетворити на рабу, обмежити і керувати нею”.

Зрозуміло, що у масштабі всього людства цей хижацький умонастрій здатний породити і іноді породжує життєву стратегію, засновану на односторонньому контролі, силі та суперництві. Вона прославляє лінійний прогрес і необмежений ріст, коли матеріальна вигода і збільшення національного доходу розглядаються як основний критерій добробуту і показник життєвого рівня.

Ідеологічна, соціально-політична та світоглядна стратегія, що випливає з такої життєвої позиції й поведінки, невблаганно приводять

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

людину до серйозного конфлікту із її власною цілісною природою, із фундаментальними законами Всесвіту, де існування всіх живих та неживих систем залежить від дотримання оптимальних параметрів, а максималізація у процесі реалізації певних цілей, яка поширюється у новий час історії людства – це неприродна і небезпечна стратегія.

У Всесвіті, який онтологічно ґрунтується на принципі цілісності та циклічності, така стратегія вимагає незворотного лінійного руху і необмеженого росту, що у перспективі означає повне виснаження невідновлювальних природних ресурсів, особливо копалин енергоносіїв, нагромадження токсичних відходів, які забруднюють повітря, воду і ґрунт, руйнуючи усі життєво важливі умови для підтримки життя.

Вищеокреслений підхід до життя стверджує суперництво і дарвінівський постулат “виживання найбільш пристосованих” як здоровий принцип існування, що заперечує усвідомлення екологічної цілісності світу та виключає поширення різних форм соціальної та економічної кооперації й творчої співпраці – саме те, що, як ми вважаємо, є головними пріоритетами екологічної освіти і виховання, яке слід спрямувати на теоретичне (абстрактно-логічне і інформаційно-фактологічне) і практичне (предметно-перетворювальне, поведінкове та перцептивно-афективне) пізнання і освоєння *цілісності Всесвіту та єдності, взаємної просякнутості всіх форм його існування*.

Завдяки досягненню фундаментальної цілісності світу та переживанню її духу у повсякденному житті для людини стає можливим отримувати інтенсивне задоволення в кожному моменті життя і в кожній звичайній ситуації – від їжі, людських контактів, праці, мистецтва, прогулянок на природі. Це значною мірою зменшує постійне прагнення людської істоти до помилкових надій та складних цілей, у неї значно зростає здатність насолоджуватись своїм життям і пробуджується інтерес до цього життя в цілому і до кожної його форми окремо, що супроводжується глибоким досягненням сутності екології, формується інтегральне бачення світу. Це приводить до “добровільної простоти”, котра може розумітися як вираження глибокої мудрості.

У наш час стає очевидним, що надія на політичне, соціальне і економічне подолання нинішньої всесвітньої духовної та економічної кризи має впливати зі стану інтеграції людини та її соціо-космопланетарного оточення, що переборює безнадійну психологію “вони проти нас”, котра породжує лише маятникові зрушення, що полягають у зміні ролей гнобителів і гноблених (Ст. Гроф).

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

Зараз стає зрозумілим, що соціально-політичний та економічний розвиток будь-якої держави обов'язково має супроводжуватися збереженням і відновленням довкілля, розвитком психологічної та соматичної цілісності людини (котра сприймається як мета й вища цінність, а не як засіб), інакше під загрозу ставиться життєдіяльність суспільства в цілому і кожної людської істоти зокрема. Ключовим принципом взаємодії людського суспільства і природи мають бути не споживацтво й насильство, а гармонійне співіснування. Сьогодні слід усвідомлювати, що невирішені проблеми людини (що виявляються як у площині її зовнішньої так і внутрішньої життєвої активності) становлять серйозну небезпеку повноцінному існуванню будь-якої країни.

Зазначене вище знайшло свою практичну конкретизацію у *концепції ноосферної освіти*. Обґрунтування ноосферної освіти випливає із теоретичних побудов Н. В. Маслової і Б. О. Астаф'єва.

Ноосферна освіта націлена на перехід до цілісного мислення за допомогою оволодіння програмою 5-го нейросоматичного контура, який реалізовується на основі чистоти помислів людини, оскільки, як пише Б. О. Астаф'єв, цей 5-й контур дозволяє перевіряти істинність інформації на персональному рівні, на рівні душі – свого роду персональному детекторі брехні, а сама якість сприйняття дійсності учнем залежить від особистісних ціннісних (аксіологічних) ідеалів, формуванню яких сприяє ноосферна освіта. Уперше з'являється можливість налагодити процес навчання, орієнтований на особистість учня. За словами Б. О. Астаф'єва, розроблена широко апробована система ноосферної освіти, що є дуже економічною та може упроваджуватися на державному рівні вже сьогодні.

*Важливими є наслідки принципів ноосферної освіти для фізичного й духовного виховання молоді.*

На основі результату вивчення філософських основ фізичного виховання Заходу і Сходу деякі дослідники звертають увагу на збіг приведених вище тверджень з ученнями філософів Заходу і Сходу, що мають тисячолітню давність. Так, наприклад, всі системи оздоровлення Індії і Китаю, мають філософську основу і базуються на засобах і методах, що дозволяють людині відчувати єдиний енергоінформаційний простір і управляти енергетичними потоками в людському тілі, що черпає енергію із Землі і Всесвіту.

Реалізація принципу біоадекватності є невід'ємною умовою і вимогою використання функціональних можливості обох півкуль мозку: розучування і виконання рухів право- і лівопівкульової спрямованості,

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

обов'язкове використання вправ у взаємодії з партнером, предметами, різним середовищем (вода, земля, підлога, повітря) і ін. У різних видах спорту вивчення і вдосконалення спортивних вправ, їх використання в умовах змагань передбачає формування вмінь і навичок сенсомоторного сприйняття, необхідного адекватного реагування на звукові, світлові, колірні сигнали, рухливі у просторі та часі об'єкти, що сприяє розвитку сенсорної системи дітей та молоді.

Суттєво, що на етапі ноосферного переходу гостро стоїть питання про кризу мислення сучасної людини західної цивілізації, причину чого науковців вбачають у неекологічній експлуатації однієї з частин цілісного людського органу – мозку, тоді як інші симетричні органи людини працюють гармонійно. Так, як пише Н. В. Маслова, дисфункція правої півкулі мозку призвела до дисгармонійної роботи цілісного органу, що не відповідає принципу екологічної доцільності. У зв'язку з цим, на думку деяких авторів, доцільним є відродження стародавніх традицій, оскільки корекцію цієї дисфункції успішно можна здійснювати за допомогою засобів фізичного виховання і спорту, де всі локомоції управляються мозком, а специфіка переважної більшості видів спорту полягає у використанні право- і лівобічних рухів, тобто роботи правої і лівої півкуль.

(27)

**Педагогіка нуля-переходу (педагогіка критичних станів).** Якщо рух і тісно з ним пов'язаний розвиток виступають фундаментальною властивістю Всесвіту, її системотвірним чинником, то критичні явища (стани) є невід'ємним атрибутом будь-якого розвитку, що фіксує критичні граничні стани будь-якої системи, що розвивається.

На загальнонауковому і філософському рівнях критичні явища фіксуються у вигляді *граничних* явищ, що вважаються найзагадковішим і парадоксальним об'єктом наукового дослідження, оскільки в критичній зоні зміни системи, що розвивається, старої системи вже немає, а новою – ще немає. Отже, розвиток будь-якої системи виявляє певну універсальну схему, як і універсальний аспект розвитку – критичний стан. Відтак, критичний стан вивчається багатьма науковими дисциплінами, що аналізують рух і розвиток предметів і явищ Вселеної самої різної природи.

Важливим є знаходження загальних механізмів актуалізації критичних станів, що виявляються під час розвитку систем різної природи, і їх математична інтерпретація. Це дозволить не тільки сформулювати універсальний закон розвитку всіх без виключення



РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

систем нашого світу, але й слугуватиме для концептуалізації нових підходів міждисциплінарного синтезу, який покладається у загальний контекст нової наукової парадигми.

У цілому можна говорити про критичні явища штучного і природного походження, а також про методологічну ізоморфність цих двох типів критичних явищ, що заломлюється в діалектико-матеріалістичному принципі тотожності буття і мислення, коли закони мислення (і відповідні до них способи культурного освоєння миру людиною) виявляються адекватними об'єктивним законам буття. Тому в сферу вивчення критичних станів потрапляють не тільки реальні матеріальні процеси і об'єкти, але і процеси, на яких лежить відбиток сфери ідеальної – людської свідомості, тобто процеси, які актуалізуються в культурі, у царині таких форм суспільної свідомості, як мистецтво, мораль, політика, релігія.

Важливим є те, що синергетична теорія критичних явищ по-новому підходить до розгляду *феномену надслабких сигналів, що можуть бути використані у процесі створення формувальних педагогічних впливів*. Відповідно до нової нелінійної наукової парадигми пізнання світу, не тільки буття обумовлює свідомість, але й свідомість здатна зумовлювати буття, коли ідеї можуть поставати, і постають матеріальною силою, виявляючи ефект слабких і надслабких сигналів, які виявляються у площині синергетичного аналізу дійсності. Слід сказати, що синергетична пояснювальна модель дійсності включає фазові нестійкі стани систем, що розвиваються. Ці стани характеризуються тим, що в них системи постають відкритими впливу слабких сигналів, які мають інформаційну природу. Якщо говорити про соціальні системи, то саме до слабких інформаційних сигналів відносяться ідеологічні (ідеальні) установки, що можуть перетворюватися на потужний чинник, котрий визначає напрямок суспільного розвитку в його перехідних граничних фазах, котрі іноді називають часом невизначеності, чи періодом межичасся.

У цей період виникає багато хитких рівноваг. Це перехрестя, "розщеплення шляхів" (точки біфуркації). У цей момент вирішують не об'єктивні закони, а малі, але вчасно здійснені впливи. На той або інший шлях розвитку подій, з якого потім не згорнути, може підштовхнути незначна особистість незначним зусиллям. У науку навіть увійшла метафора "ефект метелика": метелик, змахнувши крильцем у певний момент у певному місці, може викликати ураган в іншому куточку планети.

**Педагогіка життєвих фактів.** Педагогіка життєвих фактів базується на фундаментальних соціально-психологічних закономірностях, з'ясованих соціальною психологією, відповідно до яких часто навіть анекдотична інформація може сприйматися людьми як досить переконлива. Дослідження засвідчують про головний принцип соціального мислення: люди не поспішають робити висновки на основі загальновідомого (загальних теоретичних фактів дійсності), але с дивовижною легкістю та швидкістю створюють враження про загальновідоме на основі яскравих прикладів. Як засвідчує психологічний метод *"доступність евристики"*, яскраві, емоційно насичені події, які легко собі уявляти (наприклад, хвороби з очевидними симптомами) можуть вводити нас в оману і здаватися більш імовірними і переконливими, ніж базова статистична інформація, тобто події, які складно описати. При цьому, люди більш співчують тим, хто персоналізований. За цією причиною звернення, наприклад, до спасіння ненароджених чи голодуючих дітей майже завжди персоніфікуються, для чого вони супроводжуються наочними фотографіями чи описами. Загалом, як писав Ф. Бекон, *"часто буває, що речі дрібні й незначні дають нам більше для пізнання великих речей, ніж великі – для усвідомлення малих"*.

Відтак, педагогічний вплив не тільки на дітей, але й на студентів, дорослих людей має здійснюватися на основі яскравих життєвих фактів, що ілюструють певні загальнотеоретичні відомості. При цьому, ми можемо йти як від фактів до теорії, так і від теорії до фактів. У будь-якому разі це допомагає поєднати лівопівкульову теоретичну і правопівкульову наочно-емоційну стратегії сприйняття дійсності і досягти півкульового функціонального синтезу як стану *"надсвідомості"* – мети розвитку людини.

Життєві факти як наочно-емоційні сутності відносяться до конкретно-синтетичних знань, які на відміну від абстрактно-аналітичних знань відповідають, як пише Я. О. Пономарьов, цілісному підходу до речей і явищ. При цьому, перехід від однієї абстрактно-аналітичної науки до іншої – необхідна умова їх розвитку. При цьому ці переходи здійснюються через конкретно-синтетичні науки (які називають стиковочними, емпіричними).

Можна навести вісім основних типів *особистісно орієнтованих життєвих фактів (ситуацій)*:

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

1) *ситуації-оцінки* – аналіз рефлексії власних дій, розробка аргументації на захист прийнятого рішення;

2) *ситуації вибору* – відмова від шаблонів діяльності, критика стереотипних дій шляхом показу їх малої ефективності;

3) *ситуації-ілюстрації* – порівняння власного ставлення до проблеми і ставлення до неї інших учасників ситуації з метою аналізу не тільки своєї точки зору, але і точок зору цих партнерів з метою їх правильного розуміння;

4) *ситуації переживання цінностей* – переживання певної події, прийняття її як дещо особистісно-значущого, переорієнтація на більш значущі цінності;

5) *ситуації-проблеми* – зіткнення з утрудненням, на які немає готової відповіді, виявлення не заданих, невиявлених зв'язків, проведення нестандартних перетворень;

6) *ситуації пошуку сенсу* – ревізія старих сенсоуявлень, активізація сенсопошукової активності, яка породжує внутрішню напругу, переосмислення сенсів, знаходження унікальних сенсів;

7) *ситуації-вправи* – розгляд різних варіантів навчальних дій з оцінкою їх впливу на педагогічний процес.

(29)

**Педагогіка парадоксальної інтенції В.Франкла** передбачає метод психолого-педагогічного й терапевтичного впливу, коли негативна психологічна установка усвідомлюється, отримуючи реалізацію в сфері лівої аналітичної півкулі, яка реалізує вольове зусилля.

Використовуючи даний метод, психотерапевт одному хворому на кардіофобію зі страхом ходьби вулицями перед нав'язливою перспективою померти від хвороби, радив: "Постарайтеся вмирати щодня три рази. Три рази на день викликайте в собі параліч серця і вмирайте. Повторюйте: "Я хочу померти" і виходьте при цьому на вулицю, щоб померти".

Ще один приклад. В. Франкл розповідає, як до одного психотерапевта привели хлопчика, що страждав на енурез. До цього мали місце численні безуспішні спроби позбутися цієї хвороби. Даний психотерапевт уклав з хлопчиком певну угоду: за кожну ніч, коли пацієнт намочить постіль, він отримає 5 центів. Хлопчик вельми зрадив перспективі розбагатіти. За два дні він заробив 10 центів. Проте на третю ніч хлопчик перестав мочитися в постіль, хоча, за його словами, робив усе можливе, щоб це сталося.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

Цікавим є також подібний до цього методу – *метод свідомої поразки*, А.Адлера, яку людина вольовим чином актуалізує з метою аналізу своїх життєвих невдач та помилок. Так, А.Адлер звертався до одного зі своїх пацієнтів: "Що Ви робите спершу, коли вчитеся плавати? Ви припускаєтесь помилок, чи не так? А що відбувається потім? Ви робите інші помилки, і коли спробуєте на собі всі помилки, які тільки можливо зробити, не потонувши, – а деякі з них багато разів підряд, – що Ви з'ясовуєте? Що вмієте плавати? Чудово, життя – це те ж саме, що навчання плавання! Не бійтеся припускатися помилок, тому що немає іншого шляху навчитися жити!". Також А. Адлер любляв ставити своїм клієнтам запитання: "Щоб Ви робили, якби у Вас не було цієї проблеми?" Таке парадоксальне запитання звичайно вражала клієнта несподіваністю та сприяла усвідомленню пацієнтом своїх проблем і пошуку нових ефективних підходів до вирішення життєвих проблем. Відтак, А.Адлер надзвичайно ефективно вмів використовувати подібні парадоксальні сентенції для психотерапії. Так, одного дня до нього звернувся пацієнт з досить довгою історією життєвих невдач, на що А. Адлер повідомив, що можна використати це вміння "зазнавати поразки" собі на користь, оскільки якщо успіх такий важливий для кожного з нас, то чому б спеціально, вольовим чином не спробувати програти, тобто зазнати поразки? Це зазвичай викликало переворот у свідомості пацієнта, який зміг, можливо вперше, посміятися над собою.

Метод парадоксальної інтенції реалізується і як *метод важкого випробування*, який чітко визначає завдання терапевта: дати клієнтові завдання, відповідне його симптому, причому суворіше, ніж сам симптом. Головна вимога до випробування полягає в тому, що воно повинне заподіювати таку ж, якщо не більшу, незручність, як і симптом (за принципом – покарання має відповідати злочину). Зазвичай, якщо випробування недостатньо суворо, щоб знищити симптом, воно може бути посилене до необхідної суворості. Кращим є те випробування, яке приносить користь індивідуумові. Корисні речі завжди важко робити, особливо тим людям, які звертаються до терапевтів. Прикладами корисних занять є зарядка, інтелектуальні вправи, здорова їжа і інші дії, спрямовані на самовдосконалення. Випробування може вимагати від клієнта навіть жертви на користь тих, що оточують.

Так, можна навести випадок з людиною, яка відчувала сильне хвилювання і тривогу під час публічних виступів (необхідних їй по роботі). Терапевт приписав їй робити фізичні вправи щоночі в ті дні, коли оратор вирішував, що хвилювався більш, ніж слідувало б. Вправи

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

повинні були бути достатньо інтенсивними, щоб наступного дня під час виступу відчувався біль в м'язах. Проїшло небагато часу, і людина стала на подив спокійним оратором.

Крім того, можна використати і парадоксальне випробування, коли парадокс полягає в тому, що сам хворобливий симптом може стати важким випробуванням. Завдання формулюється так, що пацієнт одержує дозвіл на симптом, від якого він бажає позбавитися за допомогою терапевта.

І хіба не є важким випробуванням парадоксальне втручання, коли дітей просять проявити той симптом, від якого вони хочуть позбавитися? Важке випробування може призначатися як одній людині, так і групі людей. У М.Еріксона для лікування дітей була розроблена серія важких випробувань, призначених і для батьків, і для дитини. Типовим прийомом було дати завдання дитині, страждаючій на енурез, практикуватися в каліграфії кожного разу, коли ліжко вранці виявлялося мокрим. Мати дитини була зобов'язана щодня прокидатися удосвіта і, якщо ліжко виявлялося мокрим, будити дитину і допомагати їй тренувати почерк. Така процедура – важке випробування як для матері, так і для дитини, що завершувалося припиненням енурезу і поліпшенням почерку.

Зазначені методи можна вважати наріжними у психокорекції поведінки школярів. Їх доцільно використовувати в педагогічній практиці, коли потрібно позбавити дитину певної мовленнєвої помилки, яка набула статусу стійкої звички. Метод парадоксальної інтенції можна застосовувати і з метою позбавлення молоді таких звичок, як, наприклад, паління. Отут потрібно навчити учня сприймати процес паління як деяку серйозну (ритуальну), чи театральну дію, яку він свідомо вольовим чином регулює й контролює. Перехід від автоматично-мимовільної до довільно-регульованої поведінки надає змогу завдяки вольовому самоконтролю кинути паління.

Психологічна відкритість може знайти реалізацію в сфері рольової поведінки, що має велике значення в процесі соціалізації школярів. Тут негативна звичка може стати елементом рольової гри. Так, наприклад, якщо дитина витирає ніс рукою (хоча і розуміє, що цього робити не слід), ігноруючи при цьому носову хустинку, то можна програти цю дію в рольовій сценці, де дитина може довільним чином здійснювати дію, що перетворилася на небажану звичку.

**Реверсійні педагогіки (ретропедагогіка, хронореверсійна педагогіка); актуалізаційна педагогіка.** *Минуле* наповнює людину сакральною геніальністю – тим невичерпним енерго-інформаційним ресурсом Всесвіту, Абсолюту і свого власного існування, з якого людська істота черпає сили і натхнення для подальшого життя. Цей ресурс можна актуалізувати ("**актуалізаційна педагогіка**") як за допомогою соціальних технологій ініціалізацій, можна пробудити і в сензитивних фазах траєкторії людського розвитку, так і реконструювати за допомогою засобів так званої "**ретропедагогіки**" (А. П. Вірковський), націленої на відновлення раніше набутих ЗУНів, компетентностей. Цей невичерпний енерго-інформаційний ресурс в його граничному виразі може розумітися як "комплекс сакральності", про який писав А. Маслоу, коли оповідав про досвід, проведений в студентському середовищі. Творець гуманістичної психології (що розглядає позитивні і негативні якості людини як корисний для розвитку ресурс її психіки) запитував студентів про те, хто з них прагне здійснити дещо велике – написати геніальну книгу, створити велику теорію, побудувати дещо незвичайне. Майже ніхто зі студентів не висловив бажання це зробити. А. Маслоу черговий раз переконався в тому, що дримаючий в людині "комплекс сакральності", що сповнює *Ното sapiens* невичерпними потенціями Всесвіту (використання яких ставить людину врівні з Творцем), нівелюються сучасною системою соціального виховання. Завдання актуалізаційної педагогіки і полягає в пробудженні зазначеного сакрального комплексу. **Майбутнє** витоково задане в людині, присутнє в ній в прихованому стані у вигляді потенційних духовно-соматичних структур, формувати (відтворювати) які покликана **традиційна формувальна педагогіка**, що в її кращих зразках спрямована випереджальний розвиток. При цьому цей розвиток орієнтується не тільки на актуальні, але і потенційно присутні еволюційні цілі, які наявні в майбутньому (майбутніх структурах людини) – як актуальному (смертному), так і потенційному (посмертному). У даному випадку далеке майбутнє впливає на сьогодення і вибудовує систему цілей (атракторів), які спрямовують еволюційну траєкторію в певному напрямі. У цьому розумінні людина неусвідомлено спрямовується до самої себе як до ідеально-еталонної істоти далекого майбутнього. На цій основі створена **хронореверсійна педагогіка**, яка базується на принципі впливу майбутнього на теперішнє.

**Висновки та перспективи дослідження.** Відтак, можна говорити про кристалізацію нового етапу розвитку педагогіки, який реалізується

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

у сфері багатьох найбільш ефективних педагогічних аспектів, напрямів, методик, які мають бути систематизовані та введені у теоретичний та практичний обрій педагогіки та освіти.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Вознюк А. В. Сказочно-метафорическая концепция обучения как современная образовательная постнеклассическая парадигма / А. В. Вознюк. – Режим доступу: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001c/00162017.htm> (2012 р.)
2. Пелех Ю. В. Постнекласична педагогіка: спроба теоретичної експлікації / Ю. В. Пелех, А. В. Матвійчук // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць (Спецвипуск 10). – Слов'янськ, 2012. – С. 190–200.
3. Бенин В. Л. Педагогика эпохи постнеклассической науки / В. Л. Бенин // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2013. – № 3. – С. 31–37.
4. Євтух М. Постнекласична педагогіка: філософсько-методологічне осмислення наукового концепту // М. Євтух, Ю. Пелех, А. Матвійчук / Освіта для сучасності – Edukacja dla wspolczesnosci : зб. наук. пр. : у 2 т. / Мін-во освіти і науки України, НАПН України, НПУ імені М. П. Драгоманова, Комітет педагогічних наук Польської академії наук, Наукове товариство "Польща-Україна", Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоц. ректорів мед. ун-тів Європи ; редкол. В. Г. Кремень (голова), В. П. Андрущенко, Н. Г. Ничкало, Ф. Шльосек (заст. голови) Л. Лук'янова, Л. Макаренко, О. Падалка [та ін.] (члени редколегії). – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Т. 1. – С. 104–117.
5. Вознюк О. В. Основні аспекти постнекласичної педагогіки / О. В. Вознюк // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2015. – № 85. – Спецвипуск. – С. 21–31.
6. Вознюк О. В. Постнекласичний етап розвитку освіти і педагогіки / О. В. Вознюк // Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції "Освіта для сталого розвитку: міжконтинентальний діалог інтелектуалів". – К. : ун-т ім. Б. Гринченка, 2015. – С. 49–58.
7. Вознюк О. В. Постнекласичне розуміння досягнення освітніх цілей / О. В. Вознюк // Матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю "Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи", Житомир, 15-16 жовтня 2015 р. / за ред. В. Й. Шатила. – Житомир : Втдавець О. О. Євенок, 2015. – С. 37–43.
8. Вознюк О. В. Нова постнекласична парадигма мистецької освіти / О. В. Вознюк // Актуальні питання мистецької педагогіки : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький ТОВ Поліграфіст, 2016. – Вип. 5. –

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

С. 8-14.

9. Вознюк О. В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань / О. В. Вознюк. – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с.

10. Вознюк А. В. Манипуляция женщиной в современном мире и как с этим бороться (теория влияния, философские, психологические и антропологические основания полового диморфизма) / А. В. Вознюк. – Житомир, 2006. – 204 с.

11. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

12. Вознюк А. В. Философские основания педагогической аксиоматики : монография / А. В. Вознюк, А. А. Дубасенюк. – Житомир : Изд. ЖГУ им. И. Франко, 2011. – 564 с.

13. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : монографія / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с.

14. Вознюк А. В. Педагогическая синергетика : монография / А. В. Вознюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.

15. Вознюк А. В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности: монография / А. В. Вознюк. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. – 716 с.

16. Вознюк О. В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика : монографія / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. – 608 с.

17. Вознюк О. В. Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу : монографія / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 – 550 с.

18. Вознюк А. В. Концепция личности как трансцендентальной сущности в трудах А. В. Вознюка // Рыбалка В. В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике : пособие. – Житомир Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2015. – С. 679–698. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/20492/>

19. Вознюк А. В. Основные аспекты теории успеха (главы из книги "Как возможен синтез знаний") : монография / А. В. Вознюк. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. – 272 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/21735/>

20. Вознюк А. В. Как возможен синтез знаний: монография / А. В. Вознюк. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2016. – 878 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/21842/>

21. Вознюк А. В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты : монография / А. В. Вознюк. – Житомир : Рута, 2016. – 622 с. URL: <http://www.klex.ru/l4c>

22. Вознюк А. В. Аксиоматика здоровья : монография / А. В. Вознюк. –



РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

Житомир, 2017. – 119 с. <http://www.klex.ru/lgn>

23. Вознюк А. В. Новая парадигма дошкольного образования : монография / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 254 с. URL: <http://www.klex.ru/lvr>

24. Вознюк А. В. Время как субъективно-объективный феномен: междисциплинарные рубежи исследования / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 140 с. URL: <http://www.klex.ru/m2a>

25. Вознюк А. В. Новая парадигма содержания образования : монография / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 156 с. URL: <http://www.klex.ru/m4v>

26. Вознюк А. В. Философские, естественнонаучные, психолого-педагогические алгоритмы эстетического творчества / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 77 с. URL: <http://www.klex.ru/mcr>

27. Вознюк А. В. Ценности современной цивилизации: аксиологические основания Homo sapiens : монография / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 142 с. URL: <http://www.klex.ru/meg>

28. Вознюк А. В. Фундаментальные смыслы человеческой жизни и методики их реализации / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 106 с. URL: <http://www.klex.ru/mmy>

29. Вознюк А. В. Философский, психологический и сакральный смыслы системного кризиса человеческой цивилизации : монография / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 197 с. URL: <http://www.klex.ru/mq4>

30. Вознюк А. В. Постнеклассические основания религии : монография / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 450 с. URL: <http://www.klex.ru/mqr>

31. Вознюк А. В. Универсальная модель психотерапии : монография / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 145 с. URL: <http://www.klex.ru/mss>

32. Вознюк А. В. Общая теория влияния как методология управления и педагогика жизненных фактов : монография / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 1828 с. URL: <http://www.klex.ru/n3v> <http://www.klex.ru/n3w>

33. Вознюк А. В. Язык как дом бытия, картина мира и инструмент мышления человека : монография / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 252 с. URL: <http://www.klex.ru/n99>

34. Вознюк А. В. Главные аспекты общей теории влияния : монография / А. В. Вознюк. – Житомир : LAP, 2017. – 116 с. URL: <http://www.klex.ru/nc7>

35. Вознюк А. В. Эталонные общественные системы гармоничного развития человека: монография / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 446 с. URL: <http://www.klex.ru/nd3>

36. Вознюк А. В. Системные, физические и биологические истоки социальной иерархии, власти и агрессивности : монография / А. В. Вознюк. – Житомир, 2017. – 188 с. URL: <http://www.klex.ru/nhc>

Сидорчук Н. Г.

## ПРОБЛЕМА УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Стратегія впровадження європейських норм і стандартів у контекст вітчизняної університетської освіти передбачає розвиток її педагогічної складової, яка за визначених умов розглядається не тільки і не стільки як підготовка вчителів, викладачів, скільки як шлях гуманізації професійної підготовки майбутніх фахівців. Багатовекторність визначеної проблеми потребує чіткого окреслення стратегії наукового пошуку у сенсі обґрунтування методологічних основ дослідження системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів [10, с. 28].

У сучасній науковій літературі йдеться насамперед про методологію наукового пізнання – учіння про принципи побудови, форми і способи науково-дослідної діяльності [18, с. 11-12] або учіння про методи отримання знань та способи застосування цих методів у процесі пізнання [2, с. 25].

Для ефективного розв'язання окресленого завдання представимо методологію дослідження системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті євроінтеграційних процесів, спираючись на принципи, сформульовані на трьох рівнях методології: філософському, загальнонауковому, конкретнонауковому [31, с. 66]. Такий підхід обумовлює повноту проведення наукового пошуку.

У зазначеному контексті розвиток сучасної методології так чи інакше пов'язаний із включенням у аналіз методології філософських уявлень. Така постановка питання актуалізує необхідність побудови загальнометодологічної основи наукового пошуку, роль якої у межах дослідження системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету у контексті євроінтеграційних процесів виконує *філософська методологія* як засіб вироблення ціннісних орієнтацій, об'єднання глобальних і кінцевих цілей [20, с. 25]. Унаслідок цього, основним підходом до вивчення зазначеного типу систем є *діалектика* як науково-філософський метод пояснення та опису найбільш

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

загальних законів розвитку природи, суспільства та людської свідомості [35, с. 190]. Сутнісна характеристика діалектики – у наявності протиріч розвитку, у русі до цих протиріч [2, с. 25], а пізнання предмета дослідження передбачає використання її основних законів: *загальних* ("закон переходу кількісних змін у якісні", "закон єдності і боротьби протилежностей", "закон заперечення заперечення"), що діють у всіх сферах дійсності, та *специфічних* ("співвідношення абсолютної та відносної істини", "сходження від абстрактного до конкретного", "співвідношення аналізу та синтезу"), що притаманні лише певній сфері дійсності та мислення, результати щодо їх застосування фіксуються у мові та інших знакових системах [35, с. 192].

За своєю внутрішньою структурою діалектика, як метод, складається з ряду *принципів*, призначення яких – вести пізнання до розгортання протиріч розвитку [2, с. 26]. Основними принципами, що у органічному поєднанні забезпечують розв'язання завдань дослідження, є принципи об'єктивності, системності, історизму рефлексивності, критичності [20, с. 27–28].

Актуальність застосування *принципу об'єктивності* (властивість реальності бути незалежною від суб'єкта, а також здатність суб'єкта фіксувати реальність як незалежну від нього і від його пізнання [35, с. 480–481]) базується на тому, що у процесі дослідження є необхідність спиратися на думки, погляди інших (наприклад, експертів), на достовірні (в тому числі наукові) дані, які часто не може бути перевіреними. В умовах аналітичної роботи використання зазначеного принципу дозволяє здійснювати пошук сутності актуалізованої проблеми з опорою на визнання пізнаваності соціальних систем, підсистемою яких є система професійно-педагогічної підготовки студентів університету.

Застосування *принципу системності*, як ядра системної філософії [32], передбачає розгляд досліджуваної сукупності об'єктів (явищ, процесів) з позицій загальної теорії систем, що відображає за таких умов особливості співвідношення у межах систем цілого та частини, а також їх взаємозв'язок із зовнішнім середовищем. Його використання спирається на розкриття: 1) системоутворюючих факторів, внутрішньосистемних та зовнішніх зв'язків; 2) основних протиріч як рушійної сили розвитку або руйнування досліджуваної системи; 3) форми та змісту, елементів та структури, випадкового та

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

необхідного тощо. Саме цим забезпечується формування цілісного уявлення про досліджуваній об'єкт (система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів); акцентується увага на причинно-наслідкових зв'язках; мислення спрямовується на перехід від явищ до сутності.

Оскільки будь-яка соціальна система, якою є й система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів, має наявне фізичне підґрунтя, у ролі якого виступають індивіди, то, включивши до неї стандартизовані норми та цінності, а також, задавши діяльність індивідів у вигляді визначених ролей, дослідник отримує можливість розглядати індивідуальну діяльність, що детермінується характеристиками системи.

Як відомо, продуктами соціальних взаємодій є структури, що реалізуються у діяльності індивідів як виконавців ролей. У структурному функціоналізмі підкреслюється інтеграція індивідів в соціальну систему і підпорядкування їх функціональній цілісності з метою підтримки її збалансованого та стійкого самозбереження. Тому аналіз досліджуваної системи пов'язують, насамперед, з виявленням основних функціональних вимог, що надають сукупності елементів якості цілісності. За таких умов необхідно спиратися на ряд функціональних сфер – адаптації, цілеорієнтації, інтеграції та визначення образу, які, у поєднанні, забезпечують *цілісність, підтримку рівноваги відповідної системи* [35, с. 623] та проявляються у спрямованості на об'єднання багатоманітності людського життя – особистого, соціального, пізнавального, політичного – через виявлення його зв'язків. Принцип цілісності не використовують для пошуку узагальненого знання, він спрямований на виявлення основних тенденцій розвитку досліджуваної проблеми, визначення її місця у загальному розвитку суспільства.

Принцип системності конкретизує принцип об'єктивності та, разом з тим, спрямовує увагу на аналіз, невідривний від синтезу, на диференційоване вивчення елементів предмету дослідження, пов'язане з системним підходом. Він вимагає ставити у центр пізнання уявлення про цілісність предмету дослідження, як би воно не розпадалося на окремі, іноді, на перший погляд, і не пов'язані один з одним елементи; на всьому шляху пізнання уявлення про цілісність буде змінюватися, збагачуватися, але воно завжди має бути системним, цілісним уявленням про об'єкт [2, с. 27].

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

Тобто основними позиціями, що відображають зміст принципу системності є: цілісний характер системи; взаємозв'язок у системі цілого та складових; перевага цілого над складовими; ієрархічність структури системи; взаємодія будь-якого об'єкта системи з іншими; наявність цілісного зовнішнього середовища та його впливу на досліджувану систему; динамізм систем, їх структури, характеристик елементів; неоднозначність у майбутньому можливого стану та поведінки, у тому числі часто й хаотичної, зовнішнього середовища та досліджуваних систем; стабільність та/або ефективна адаптація, включаючи гомеостатичну поведінку (підтримка програми функціонування системи в певних межах або рамках (можна сказати по-різному), які дозволяють системі йти до поставленої мети), складних систем по відношенню до невідомого; орієнтація на високу ефективність реалізації системами їх функцій з урахуванням усіх основних видів ефектів – внутрішніх, зовнішніх та взаємодії [28, с. 19].

Разом з тим, принцип системності націлений на всебічне пізнання предмету, його стан у той чи інший момент часу; на відтворення його сутності, інтегрованої основи, широти його аспектів, проявів сутності при здійсненні на систему зовнішніх впливів. Передбачається, що у ході використання системного підходу предмет дослідження відмежовується від своїх попередніх станів (за умови тимчасового відмежування), оскільки зазначена процедура забезпечує більш глибоке пізнання його реального стану. Спроби завершити пізнання предмета дослідження тільки межами сучасного стану призводить до виникнення протиріч (бракує його повної характеристики, тобто генези предмету). А сам принцип системності за таких умов потребує виходу за межі сучасного стану предмету та вивчення його історичних реалій.

Тобто, у контексті розв'язання проблеми становлення та розвитку проблеми професійно-педагогічної підготовки студентів університетів на засадах європейської інтеграції методологічного значення набуває *принцип історизму* – принцип розгляду дійсності на засадах її постійного розвитку. Конкретизацією принципу історизму є категорії історичного та логічного, що характеризують відносини між об'єктивною дійсністю, що історично розвивається, та її відображенням у теоретичному пізнанні. Відображення історичного у логічному відтворює історичний розвиток не тільки у часі (послідовно), воно пов'язане з розглядом об'єктивної діалектики

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ*

---

процесу становлення (генези). Саме тому дослідження педагогічних систем передбачає розгляд їх у поєднанні минулого, сучасного та майбутнього [2, с. 28].

На основі принципу історизму, як одного з елементів діалектики, педагогічні системи розглядають у їх динаміці. Він дозволяє не тільки визначити початковий етап становлення педагогічних систем на міжнародному та вітчизняному просторах, але, разом з тим, й встановити головні ознаки їх сутнісної характеристики, виявити наявні протиріччя між ними, що визначаються умовами їх виникнення й розвитку.

У процесі історичного становлення та розвитку освітній процес в університеті та професійно-педагогічна підготовка студентів реалізовувались на різних концептуальних засадах: змінювався підхід до організації навчання, зміст освіти, форми й методи взаємодії суб'єктів навчального процесу тощо. Підтвердження цього ми простежуємо на сучасному етапі розвитку освіти, який характеризується пошуком оптимальних шляхів відновлення всієї системи освіти на основі транснаціональних процесів у її межах.

Існує ряд факторів, що підтверджує об'єктивну необхідність змін у національній системі освіти відповідно до загальносвітових, глобальних процесів:

- докорінні перетворення в економіці всіх розвинених країн, революція в економічній сфері, прискорення циклів виробництва товарів і скорочення часу їх життя;
- поступове перенесення конкуренції в сферу науки й освіти: оскільки наука й творчість здобувають провідну роль у реорганізації економічного простору, організації прагнуть набирати кадри не тільки з високим рівнем професійної освіти, але й молодь (до 30 років), здатну нестандартно й по-новому, творчо мислити. Розв'язанню такого завдання й має сприяти оновлення професійно-педагогічної складової професійної підготовки на засадах гуманізації, що й забезпечує потребу в людях, готових до життя у постійно змінювальному соціумі, налаштованих творити нове у своїй діяльності;
- внутрішня обмеженість системи освіти в цілому: вищі навчальні заклади дають своїм випускникам ґрунтовні знання й мінімальний набір практичних умінь та навичок, що обмежує можливості випускника відразу приступити до конкретної

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

практичної роботи зі спеціальності;

- поєднання розрізнених потенціалів європейських країн в єдиний економічний механізм шляхом проведення реформ у сфері освіти: країни ЄС послідовно рухаюся до зближення й об'єднання, однак реально цей процес просувається повільно. Особливо це стосується сфери освіти: відсутність однакових назв близьких й ідентичних професійних кваліфікацій; різні вимоги до рівнів підготовки (наприклад, кваліфікаційний термін "спеціаліст" є тільки в країнах СНД); невідповідність у системах трудового законодавства, що гальмує вільний кадровий відбір і призначення на посаду.

Загальна мета всіх освітніх реформ на сучасному етапі історичних перетворень – підвищення мобільності населення країн Європи для переходу від інтеграції держав до реальної інтеграції самих громадян ЄС.

Слід зазначити, що в контексті історичного розвитку суспільства в цілому і безпосередньо педагогічної науки на методологічному рівні визначається пріоритет (домінування) тієї чи іншої парадигми, що стає методологічною базою науки, моделлю наукового пізнання.

За таких умов, виділимо ряд *пізнавальних імперативів*, що у своєму комплексі (поєднанні) забезпечують можливість ефективно використовувати діалектико-логічний принцип історизму:

1. Найбільш загальною, фундаментальною вимогою, що виражає принцип історизму у його цілісності, є необхідність розгляду предметів, процесів у їх розвитку та саморозвитку. Відповідно вивчення педагогічних систем необхідно здійснювати з урахуванням їх розвитку у часі. Якщо зазначена система існує й зараз, то й з позиції минулого, сучасного й майбутнього.

2. Обов'язковість розгляду передумов виникнення предмету дослідження (у нашому випадку передумов виникнення як університетської освіти, так й євроінтеграційних процесів на сучасному етапі розвитку системи освіти).

3. Виділення етапів (стадій, фаз, періодів) розвитку предмету, встановлення їх історичної послідовності та виявлення діалектики загального та одиничного у цьому процесі.

4. Визначення напрямку та характеру розвитку або змін предмету (прогресивне, регресивне, стагнація тощо).

У ході дослідження проблеми професійно-педагогічної підготовки студентів університетів прагнення до остаточного

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

усвідомлення проблеми, налаштованість на виявлення сутності подій, що відбуваються у сучасній європейській та вітчизняній системі освіти, прогнозується крізь *принцип рефлексивності*. Відповідно, виникає можливість визначення співвідношення часткового, яким є вітчизняна система освіти, та цілого – європейська та світова системи освіти.

*Критичність* філософського знання спонукає до оцінювання й оновлення професійно-педагогічної підготовки студентів університетів в динамічному світі [20, с. 26].

Таким чином, дослідження проблеми професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті європейської інтеграції в освіті тісно пов'язане із специфічною роллю філософії, її творчим характером, що виявляється в її *евристичних функціях*, які й покладено в основу дослідження:

- *методологічна*, що розглядає філософію як загальне вчення про метод та сукупність найбільш загальних методів пізнання і освоєння дійсності, в тому числі й проблеми професійно-педагогічної підготовки студентів університетів;
- *онтологічна* – передбачає введення фундаментальних гіпотез існування проблеми дослідження, визначення схем побудови дійсності (моделі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету), тобто перехід від формальної теорії до дійсності, реалізації її у практичній діяльності;
- *аналітична* – виявляє змістові обґрунтування, які складають умови впровадження всіх видів теоретичного і практичного досвіду;
- *прогностична* – визначає можливість формулювання гіпотез щодо загальних тенденцій розвитку досліджуваної проблеми, її місця у суспільстві;
- *гносеологічна* – охоплює розробку, оцінювання припущень щодо реалізації пізнавального процесу у контексті досліджуваної проблеми; оцінювання системності суб'єктивного досвіду в межах дослідження; оцінку наявності закономірних зв'язків;
- *рефлексивна* – включає перетворення прихованих припущень на предмет спеціалізованого дослідження; пояснення загальних ідей, прагнень, ініціатив, які обумовлюють унікальні (культурні) або універсальні (цивілізаційні) принципи, форми організації і реалізації професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті суспільно-історичних перетворень;



РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

- *світоглядна*, що пов'язується з абстрактно-теоретичним, понятійним поясненням досліджуваної проблеми, на відміну від решти типів та рівнів світогляду;

- *аксіологічна*, що дає можливість визначити цінності, в тому числі й соціальні, особливо в перехідні періоди соціального розвитку, яким є сучасні об'єднавчі процеси у Європі, коли виникає проблема вибору шляхів розвитку і постає питання щодо вибору ціннісних пріоритетів (збереження вже наявних та пошук нових);

- *інтегральна* – являє собою системне узагальнення і понятійне реконструювання різноманітності соціальної практики. У такому випадку філософія узгоджує усі типи відношення людини до дійсності: теоретичні й практичні; пізнавальні й ціннісні; соціальні й екзистенціальні. Подібне узгодження є практично єдиною умовою створення універсальних сценаріїв життя, варіантів світорозуміння і світотворення, що мають всезагальні значення і цінності.

Виходячи із мети та завдань дослідження системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів *загальнонауковий рівень* наукового пошуку передбачає використання *підходів* (особливих способів пізнання об'єктивної реальності, що визначаються умовами дослідження, високим рівнем знань і професійної підготовки та цілісним спрямуванням наукового пошуку), з позиції яких найбільш повно розглядають проблемність та концептуальне наповнення досліджуваного явища, відбувається екстраполяція системи ідей певного наукового напрямку на предмет дослідження.

Оскільки система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів є складноорганізованим об'єктом, особливістю побудови загальнонаукової складової методологічного підґрунтя у межах окресленої наукової проблеми визначаємо наскрізне застосування *системного підходу*, який розглядають як напрям методології спеціально-наукового пізнання та соціально-педагогічної практики, що спирається на принцип системності. У його основу покладено вивчення об'єктів як систем; його застосування орієнтує дослідника на розкриття цілісності об'єкта, на виявлення різноманітних типів зв'язку у його межах і зведення їх в єдину теоретичну картину [28, с. 20–21], а його універсальний характер у такому випадку відбиває пріоритети актуалізованої проблеми.

Системний підхід є одним із фундаментальних класичних підходів сучасного наукового пізнання, який передбачає дослідження

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

явищ не ізольовано, як автономної одиниці, а перш за все як взаємодію різних компонентів цілого, що знаходяться в системі певних відносин [17, с. 104]. Тобто, орієнтація на системний підхід виправдана тоді, коли ставиться завдання дослідити *сутність* явищ, процесу, об'єкта і врахувати це під час його розвитку або управління.

Зважаючи на те, що принцип системності у загальному вигляді означає, що явища об'єктивної дійсності, які розглядаються з позицій закономірностей системного цілого і взаємодії складових його частин утворюють особливу гносеологічну площину або особливе "вимірювання" реальності, системний підхід передбачає виділення системи, структури, елемента як на рівні системи в цілому, так і кожної її підсистеми, з врахуванням такого кінцевого результату, якому підпорядковано функціонування системи.

Використання системного підходу до вивчення проблеми професійно-педагогічної підготовки студентів університетів дає можливість описати її як організовану цілісність, визначити місце та роль будь-якого елемента в загальній системі освіти, виявити відносини між закономірностями різного порядку, виокремити суттєве, як наслідок, побудувати її теоретичну модель.

Особливістю системного підходу є те, що системний об'єкт не розглядається дослідником прямо, безпосередньо як система, він виступає результатом зіставлення складних, суперечливих і, разом з тим, взаємозалежних властивостей і характеристик об'єкта та передбачає перехід від феноменалістської фіксації властивостей об'єкта до спеціального теоретичного конструювання моделей, що найбільш адекватно виявляють системну будову і сутність об'єкта [16, с. 166].

З позицій системного підходу дослідження професійно-педагогічної підготовки студентів університетів передбачає розкриття динамічної природи різноманіття структурних проявів взаємозв'язків (зовнішніх і внутрішніх) і взаємозалежностей всіх її елементів й підсистем у єдиній конструкції цілого. Важливим аспектом наукового дослідження тут виступає пошук тих характеристик і властивостей, що забезпечують стійкість, збереження цього явища та визначають тип і напрям його змін.

Реалізація системного підходу до вивчення об'єктів передбачає здійснення таких послідових процедур: фіксацію деякої множини елементів, відокремленої від інших; визначення і класифікацію

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

внутрішніх зв'язків цієї множини, тобто зв'язків між елементами і підсистемами множин; визначення на основі аналізу сукупності зовнішніх зв'язків принципів взаємодії системи з середовищем; виділення серед множини внутрішніх зв'язків спеціального їх типу – системоутворювальних, які забезпечують упорядкованість системи; виявлення у процесі аналізу упорядкованості елементів у системі; аналіз основних принципів поведінки системи як цілісної множини; вивчення процесів управління, які забезпечують стабільність системи і досягнення запланованих результатів [2, с. 79], що покроково й реалізуємо у ході наукового пошуку у межах дослідження системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів.

Як аналітико-синтетичне завдання, такі дії дозволять розкрити властивості, відносини і зв'язки, що має досліджувана система з іншими системами, а також її підсистемами, частинами й елементами; встановити структуру організації системи й ієрархію її побудови, а також встановити та зафіксувати відносини досліджуваної системи із середовищем, її цілі і цілі її підсистем, описати її поведінку, що забезпечує розвиток, а також встановити інформаційний статус системи і засноване на циркулюючій (усередині системи й у навколишньому середовищі) інформації управління системою [16].

Згідно з визначенням системних об'єктів та їх характеристик виділяють методологічні принципи, які забезпечують системну спрямованість дослідження і практичного пізнання об'єкта:

- *принцип цілісності*, за яким досліджуваний об'єкт виступає як явище, розчленоване на окремі частини, органічно інтегровані в єдине ціле; Відповідно до зазначеного вище дослідження потребує опису механізмів *цілісного функціонування системи* професійно-педагогічної підготовки студентів університетів. Системна практика, в якій все пронизано логікою взаємодії, стає фактом реальності за умови наявності логіки взаємодії, логіки становлення всіх елементів системної практики, всіх частин цілого. Всі частини цілого і саме ціле характеризується у цьому випадку таким сутнісним параметром, як еманация, тобто випромінювання творчої енергії. За таких умов ціле (системна практика – система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів) виступає в якості енергійного резонатора всіх творчих процесів (еманцій), своєрідним обертоном усіх енергійних процесів-частин, що вже за визначенням включає можливість виникнення атмосфери непримиренності, антагонізму

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

протилежностей в межах єдиного цілого. Як зазначають експерти Болонських реформ, їх цілісний характер передбачає взаємозалежність зв'язків між створенням дворівневої системи ступенів; уведенням системи кредитних одиниць (ECTS); стратегічною настановою на освіту протягом життя. Саме тут сходяться точки синергії, коли реформи виходять на рівень конкретних вищих навчальних закладів.

Використання зазначеного принципу доповнюється:

- *принципом примату цілого над складовими частинами*, який означає, що функції окремих компонентів і підсистем підпорядковані функціям системи в цілому;
- *принципом ієрархічності*, який постулює підпорядкованість компонентів і підсистем системі в цілому, а також супідрядність систем нижчого рівня системам більш високого рівня;
- *принципом структурності*, який означає спосіб закономірного зв'язку між виділеними частинами цілого, що забезпечує єдність системи, зумовлює особливості її внутрішньої будови;
- *принципом самоорганізації*, який означає, що динамічна система здатна сама підтримувати, відтворювати або самоудосконалювати рівень своєї організації при зміні внутрішніх чи зовнішніх умов її існування та функціонування задля підвищення стійкості, збереження цілісності, забезпечення ефективних дій чи розвитку;
- *принципом зв'язку із зовнішнім середовищем*, за яким жодна із систем не може бути самодостатньою, вона має динамічно змінюватися в вдосконалюватися адекватно до змін зовнішнього середовища.

Поряд з принципами побудови системних об'єктів та визначенням їх властивостей можна виділити окремі аспекти системного підходу в дослідженні професійно-педагогічної підготовки студентів університету:

- системно-історичний, який розглядає питання виникнення системи, етапи її розвитку й історичну перспективу;
- системно-елементний, що спрямований на виділення та вивчення складових (елементів і компонентів), із яких складається досліджувана система;
- системно-структурний, який розкриває внутрішню її організацію, способи взаємодії її елементів;
- системно-функціональний, що виявляє її компоненти, а також функції, які вона реалізує;

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

- системно-інтегративний, який розкриває джерела, фактори збереження, удосконалення та розвитку досліджуваної системи;
- системно-процесуальний, що вказує на процеси (операції, процедури), які відбуваються у цій системі з метою збереження її цілісності, вдосконалення та розвитку;
- системно-комунікативний, який розкриває взаємозв'язок досліджуваної системи з іншими системами як горизонтально, так і вертикально.

На засадах системного підходу професійно-педагогічна підготовка студентів є нерозривною єдністю трьох складових:

- *інформаційної* (передача, прийом, накопичення, перетворення, зберігання та застосування інформації – змісту освіти);
- *психологічної* (становлення й розвиток людської індивідуальності);
- *кібернетичної* (управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів).

Тривалий час перевагу віддавали першій складовій. Головним завданням вищої школи вважали формування у студентів знань основ наук. Проте сучасне життя висуває інші пріоритети. На перший план виходить особистісний розвиток майбутнього фахівця. Але особистісний розвиток неможливий без активної та свідомої участі майбутніх фахівців в організації навчальної діяльності, тому найпершою за значущістю у сучасних умовах оновлення освіти виступає саме *кібернетична складова* навчального процесу, за якої можна вивчати та аналізувати систему, змінюючи вхідні спливи і спостерігаючи за виходами: студент навчається, а вища школа у співпраці з ним організує цей процес та керує ним [38, с. 33]. Якщо розглядати зазначений процес як кібернетичний, то він має підпорядковуватися фундаментальним принципам і теоремам цієї науки.

З точки зору кібернетики, процес, що відбувається у студентській аудиторії, можна розглядати як складну систему з регулюванням варіацій, де викладач з його освітньою технологією є керуючою підсистемою, а студенти – керованими об'єктами. Функціонування таких підсистем загалом описане рядом принципів, перший з яких – *принцип обмеження різноманітності* (сформульований У. Ешбі). Мовою кібернетики – це складна система регулювання варіаціями, що має стабільно високий вихід тільки тоді, коли різноманітність

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

управляючої системи не нижча за різноманітність керованого об'єкта.

Якщо навіть інтуїтивно підійти до поняття "різноманітність", то є зрозумілим, що різноманітність студентської групи значна. Принцип вимагає, щоб "різноманітність" викладача була не нижчою. Задовольнити таку умову можливо двома способами: знизити різноманітність студентської групи або підвищити рівень "різноманітності" викладача. Традиційний підхід до навчання передбачає реалізацію першого шляху, і це визначає спрямованість реалізації діяльності викладача на "усередненого" студента, якого в природі не існує, за єдиними уніфікованими програма з жорстким адміністративним контролем за часом "проходження" того чи іншого матеріалу. Такий "індивідуальний підхід" передбачає варіювання лише картками з різним рівнем завдань, що не відповідає суті власне індивідуального підходу, який передбачає побудову для кожного студента особистої траєкторії "просування" у матеріалі, вона має відповідати його потребам, можливостям і технологічним особливостям. Але реальних умов для здійснення індивідуального підходу у сучасній вищій школі практично немає. Тому компромісним варіантом може бути групове навчання на засадах кібернетичної складової професійної підготовки, яке розв'яже проблему обмеження різноманітності навчальної групи з частковим урахуванням індивідуальних запитів студентів.

Маючи на меті індивідуалізацію навчання, слід враховувати й те, що його індивідуальний характер вступає в протиріччя з колективним характером сучасної трудової діяльності в усьому світі. Випускник повинен уміти продуктивно працювати у тимчасовому колективі або малій групі, створеній для розв'язання конкретного завдання.

У груповій формі навчання є й суто психологічне підґрунтя: по-перше, головним видом діяльності студентської молоді є професійно спрямована навчальна, яка ефективно реалізується в групі від 2 до 10 осіб, по-друге, керівним мотивом майбутніх фахівців є самовиявлення в середовищі однолітків – це теж має яскравий прояв тільки в групі; по-третє, суто індивідуальне навчання призводить до проблем із соціалізацією випускника.

Якщо кожную групу на занятті вважати одним елементом системи, то загальна кількість елементів, а відповідно й різноманітність системи, зменшується. Звідси виникає можливість підтримки більш-

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

менш постійного оберненого зв'язку, і взагалі зростає ефективність цієї системи, що й забезпечується умовами використання кібернетичного підходу.

Провідною ознакою професійно-педагогічної підготовки студентів університету як системи, таким чином, є наявність певної структури (побудова і внутрішня організація, впорядкованість, цілісна єдність) і складу (множина, набір елементів, що утворюють ціле) [34, с. 26], а професійно-педагогічну підготовку студентів університету з позицій системного підходу розглядаємо як системне утворення, що забезпечує самореалізацію майбутнього фахівця в процесі вирішення професійних завдань та яке може бути подане у вигляді сукупності певних підсистем, а також саме може бути підсистемою більш складної системи.

Використання системного підходу як базового методологічного підґрунтя потребує доповнення наступними методологічними орієнтирами, серед яких *синергетичний підхід*, який створений спочатку як протидія системному, але у сучасній науці претендує на визнання як нової загальнонаукової методології. Його змістовим наповненням є дослідження всеохоплюючих схем, універсальних об'єднуючих основ, у межах яких можна систематично, тобто логічним шляхом, простежити причинні залежності, обґрунтувати взаємозв'язок усього існуючого, де немає місця для спонтанного, непередбачуваного розвитку подій, де все, що здійснюється, підпорядковується загальним законам [30]. Але, на думку засновників синергетики, сучасний етап розвитку науки, культури, суспільства у цілому потребує новітнього погляду на природу, Всесвіт та його взаємодію з людиною крізь призму спонтанності, самоорганізованості, не лінійності, нестійкості, хаотичності, відкритості та нерівноваги [41].

І якщо для природничих наук ключові положення синергетики є майже визнаними більшістю вчених, то їх трансформація для суспільно-гуманітарних наук, особливо педагогіки, залишається у стані активної розробки. Так, Т. С. Назарова, В. С. Шаповаленко, С. З. Гончаров, М. О. Алексєєв та ін. стверджують, що застосування ідей теорії самоорганізації – синергетики в освітній галузі є стихійним, спонтанним процесом, що вносить у педагогічну термінологію неоднозначність, порушує усталені методологічні принципи, нав'язує вирішення додаткових проблем, які за своєю

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

сутністю є первинно невирішеними (наприклад, проблема педагогічного впливу взагалі, співвідношення у навчально-виховному процесі ролі педагога та свободи пошуку знань того, хто навчається) [26, с. 31].

Проте, розглядаючи досліджувану проблему, на нашу думку, неможливо уникнути ідей синергетичного підходу за декількома обставинами.

По-перше, ми маємо справу з системою професійно-педагогічної підготовки студентів університетів (говорячи синергетичною термінологією) – складною (дисипативною) системою, розвиток якої є нелінійним і яка навіть за своїм класичним визначенням здатна до самоорганізації, самовиявлення тощо. Саме синергетичний підхід дає можливість розглядати її як "відкриту систему", яка здатна до самоорганізації, не перебуває у рівновазі, проте має стійкість завдяки самоорганізації хаосу потенційних станів у певні структури й має великі власні (внутрішні) резерви для саморозвитку [6, с. 5–6].

По-друге, сам освітній простір є складною системою, що функціонує за принципами синергетики. Так, освітня система може вважатися нелінійною, оскільки, як свідчить практика, результат зовнішніх впливів на неї не може бути однозначним, лінійним і передбачуваним. Крім того, криза в освіті, яка характеризується зниженням якості навчання, зростанням розриву між освітою та культурою, освітою та наукою, неадекватність кількості молодих спеціалістів за рядом спеціальностей попиту на ринку праці тощо – хаос з огляду на основні положення синергетики, що спричиняє появу нових освітніх технологій, їх бурхливий розвиток за рахунок внутрішніх ресурсів [29, с. 7-12]. Таким чином, хаос, що об'єктивно виявляється в освіті, може виступати конструктивною силою, тим механізмом, який створює нову організацію. Відтак, поява та утвердження нового погляду на навчання та виховання, мети освітньої діяльності як створення комфортних, оптимальних умов для всебічного гармонійного саморозвитку всіх суб'єктів освітнього простору, що актуалізує досліджувану проблему, відображає сутність синергетики.

По-третє, синергетики приводить до нового діалогу людини з системою та, відповідно, з іншими людьми [30], в основі якого закладені такі якості особистості, як схильність до компромісів (толерантність), відповідальність перед майбутнім, креативність,



РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

спонтанність, чутливість до самої себе та навколишнього середовища, визнання та прийняття у власному "Я" суперечливих тенденцій, здатність бачити красу та двобічність природи, конструктивність та деструктивність хаосу. Всі ці властивості лежать в основі професійно-педагогічної компетентності майбутнього фахівця, яка у межах досліджуваної проблеми є результатом відповідного виду підготовки студентів університетів.

У цілому ж, синергетика, на думку ряду педагогів, зумовлює зміну наукової свідомості у напрямі: від фрагментарності до цілісності (світ не може бути зведений до незалежних одна від одної сутностей); від статичності до процесуальності (природа та свідомість – єдине та когерентне ціле, що постійно змінюється); від об'єктивізму до інтерпретаціонізму (знання є результатом інтерпретації, їх значення для об'єктів та подій конструюються у термінах минулого); від абсолютності до відносності ("універсальні закони" є не універсальними, вони можуть бути застосовані до локальних галузей реальностей); від лінійності до не лінійності (мінімальний вплив на вході може викликати непередбачувано сильну відповідну реакцію на виході); від локалізованості до нелокалізованості (кожна подія у відповідній просторово-часовій точці може бути розглянута як безпосередньо пов'язана з іншою просторово-часовою локалізованістю у всіх інших системах координат) [22, с. 27].

Таким чином, положення синергетичного підходу дають змогу з іншого для класичної педагогіки боку розглянути систему професійно-педагогічної підготовки студентів університетів: розвиток відповідної системи не можна вважати планомірно-поступовим, лінійним безконфліктним процесом, він обов'язково супроводжується кризами, що зумовлюють потребу її удосконалення та модернізації, стимулювання не тільки розвитку, але й саморозвитку. Використання синергетичного підходу до аналізу розвитку університетської освіти дає можливість висловити припущення про її наближення до точки біфуркації – моменту переходу на істотно нову траєкторію розвитку, особливості якої спробуємо з певною мірою ймовірності спрогнозувати у експериментальному дослідженні.

Цілісність досліджуваної системи як складного об'єкта пізнання, саме її існування (прояв) забезпечується взаємозв'язком і постійним обміном із зовнішнім середовищем – умовами модернізації, що

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

висуває держава з огляду на інтеграційні процеси у освіті. Вона сама є "продуктом" цієї взаємодії. Виходячи з того, що соціальне середовище (як дисипативна структура) є мінливим і непостійним, із синергетичних позицій ("стохастичного" характеру або імовірнісного детермінізму) можна стверджувати, що система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів має дисипативний характер і є результатом взаємодії всіх її складових. Природа зовнішнього (європейські освітні реформи) стосовно досліджуваної системи середовища, що еволюціонує, задає (за допомогою окреслення цілого ряду інновацій, вимог) певний спектр напрямів, відповідно до яких відбувається самоорганізація цього феномену.

У свою чергу, тільки сама система професійно-педагогічної підготовки, як складна дисипативна структура, представлена сукупністю елементарних структур, які детально обґрунтуємо нижче. Вона, маючи різні особливості та характеристики (соціальні, професійні тощо), виявляє їх через навчальну діяльність. Цей прояв можна уявити як чергування двох процесів, які виключають один одного – ієрархизації і деієрархизації [5]. Тобто той самий набір особливостей і характеристик відповідно до певного рівня їх прояву й послідовності об'єднання у тих чи інших умовах дає прояв тих чи інших елементарних структур. У межах дослідження це виявляється у такий спосіб: умови європейської інтеграції у освіті, особливості освітнього середовища європейських країн визначають особливості прояву елементарних структур системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів на певному рівні й у певній послідовності через *професійно-педагогічну компетентність* майбутніх фахівців як результат підготовки у відповідних типах вищих навчальних закладів.

Окреслений вид компетентності стає системоутворювальним (організуючим) елементом, що одночасно виступає механізмом самодетермінації, самопроекування системи, її спрямованості на формування гуманістичних рис, креативності, сенситивності, толерантності, здатності прийняття і розуміння іншого, відповідальності, гнучкості, самоприйняття, самоповаги фахівця, тобто цілісність характеристики досліджуваного феномену забезпечується використанням теорії самоорганізації, на якій й ґрунтується соціальна синергетика [5].

Здійснений аналіз загальнонаукових підходів дослідження

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів дає підстави визначити ряд базових положень здійснення наукового пошуку:

- цілісність досліджуваного феномену, її існування (прояв) забезпечується наявністю внутрішніх взаємозв'язків та постійним обміном із зовнішнім середовищем – євроінтеграційними процесами у освіті. Він сам є "продуктом" цієї взаємодії;

- організація та прояв системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів здійснюється відповідно до нормативів діяльності, які мають як об'єктивний, зовнішній характер (розгортання реформування вищої освіти у межах європейського освітнього простору), так і суб'єктивний, внутрішній (забезпечення потреб держави щодо підготовки висококваліфікованих фахівців тощо).

*Конкретно-науковий рівень методології дослідження системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів представлений підходами, що визначають особливості конструювання досліджуваного явища у межах наукового пошуку.*

Реалізація конкретних освітніх цілей (модернізація системи освіти) визначається певними освітніми парадигмами (від гр. *paradeigma* – приклад, зразок) – системою теоретичних, методологічних і аксіологічних настанов, прийнятих як зразок для розв'язання завдань всіма членами наукового товариства [42, с. 59], а їх актуалізація у межах досліджуваної проблеми ґрунтується на використанні *поліпарадигмального підходу*.

Ретроспективний аналіз системи освіти (в тому числі й системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів) дає підстави стверджувати, що в різні часи в ході її розвитку реалізовувалися різні ідеї, теорії, методи навчання, віддавалася перевага неоднаковим зразкам формування майбутніх громадян, а відповідно й існували різні освітні парадигми.

Аналіз педагогічної літератури дозволив встановити, що в освітньому просторі поширено п'ять основних парадигм:

- традиційна (передбачає основним видом діяльності тих, хто навчається, отримання знань);

- когнітивна (спрямована на розвиток у тих, хто навчається, мислення та інших когнітивних процесів (пам'яті, уваги, сприймання, мовлення); є основою розвивального навчання);

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

- діяльнісно зорієнтована (реалізує функціональну спрямованість у підготовці молоді до життя);

- гуманістична (ґрунтується на внутрішній мотивації суб'єкта навчання; завданні вчителя сприяти розвитку, а не розвивати, підтримувати того, хто навчається, а не формувати його особистість). Гуманістична парадигма в її досконалій формі перетворює педагогічний процес у своєрідне "мандрування" дорослого і дитини лабіринтами проблем і потреб останньої;

- прагматична (орієнтована на реальні (матеріальні, комунікативні, соціально-статусні) потреби батьків і дітей);

- парадигма здорового глузду (визнає центральним педагогічним процесом виховання, в основу якого покладено традиції "народної педагогіки" [42, с. 60–61].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з професійного навчання засвідчив, що теорія та практика підготовки фахівців ґрунтується на трьох парадигмах: когнітивно-, діяльнісно- та особистісно-зорієнтованій.

*Когнітивна парадигма* розглядає навчання як процес, аналогічний до пізнання, що включає: постановку цілей, відбір змісту, вибір форм, методів, засобів навчання, що здійснюється як квазідослідницька діяльність. Особистісні аспекти навчання зводяться до формування пізнавальної мотивації й пізнавальних здібностей, а також накопичення досвіду смислових, ціннісних і емоційних оцінок поведінки інших людей і власних дій. Ціль навчання відображає соціальне замовлення на якість знань, умінь і навичок. Головне у цьому підході до навчання – інформаційне забезпечення особистості, а не її розвиток, що стає побічним продуктом навчальної діяльності, мета якої – засвоєння певної суми знань і способів діяльності.

Цільова установка освіти в межах *діялісно зорієнтованої парадигми* формулюється за висловом Е. Зеєра так: "освіта за своєю функцією є соціокультурною технологією формування знань, умінь і навичок, а також узагальнених способів розумових і практичних дій, що забезпечують успішність соціальної, трудової і художньо-прикладної діяльності" [13, с. 21]. У контексті діялісно зорієнтованої моделі навчання передбачається основні зусилля прикладати до формування й збагачення в суб'єктів навчання досвіду здійснення різних видів діяльності.

Навчальна діяльність студентів, що здійснюється у ході

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

професійно-педагогічної підготовки, виступає одним із різновидів діяльності людини, породженої особливою потребою, спрямованою на перетворення активного суб'єкта, на його самозміну в процесі навчання. У науковому розгляді практичних дій формування певного виду діяльності (у нашому випадку навчальної діяльності, що спрямована на формування професійно-педагогічної підготовки) провідну роль відіграє методологічне забезпечення, яке потребує звернення до загальної *теорії діяльності*. Зазначена теорія знаходить своє відображення на методологічному рівні сучасної науки в *діяльнісному підході* (Л. С. Виготський, О. Р. Лурія, С. Л. Рубінштейн, О. В. Запорожець, П. І. Зінченко, О. М. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін та ін.), який займає одне з провідних місць у дослідженні системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету як специфічний спосіб професійного буття, що забезпечує безперервний розвиток особистості шляхом пристосування її до умов життя відповідно до нових соціокультурних перетворень [8, с. 11–12].

У межах діяльнісного підходу обґрунтовано положення, згідно з якими зміст освіти проектує певний тип мислення – емпіричний або теоретичний залежно від змісту навчання, оскільки навчання здійснює свою провідну роль в розумовому розвитку, перш за все через зміст. В основі засвоєння системи наукових понять, що визначають розвиток теоретичного мислення і прогрес пізнавального розвитку студентів покладено організацію системи навчальних дій.

Проектуючи зазначений підхід на професійно-педагогічну підготовку студентів університетів визначають провідні види діяльності, які складають її підґрунтя: навчальна, творча, науково-дослідна, самоосвітня тощо, де вони проявляють себе активними суб'єктами освітнього процесу шляхом включення у цілий ряд систематизованих форм навчальної роботи через оволодіння локальними технологіями як шлях формування надпредметних умінь. Така розгортка педагогічної дії окреслює нову *якість освіти*, яка, з одного боку, визначає стан і результативність процесу освіти, його відповідність потребам та очікуваннями суспільства (різних соціальних груп) у розвитку соціальної компетентності, громадських, професійних і особистісних властивостей, з іншого – відповідність його результатів запитам індивіда, пов'язаним з орієнтаціями на досягнення ситуації успіху як прояв самоактуалізації та самореалізації. Так складається критично-рефлексивне ставлення до

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

власної особистості і до навколишнього світу. Через усвідомлений прояв такого ставлення до навчання розвиваються індивідуальні інтереси, соціальна активність. Діяльнісний підхід орієнтує не тільки на освоєння знань, а й на способи оволодіння ними, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу [36].

З цих позицій професійно-педагогічну підготовку студентів університету слід розглядати як об'єктивне утворення, що забезпечує ефективний *прояв активності* в системі суспільних відносин відповідно до конкретно-історичного характеру – інтеграційні процеси у освіті, а навчальну діяльність, у ході якої вона реалізується як: когнітивно-активний процес, що забезпечує отримання перспективно та професійно спрямованих знань, комунікативно-активний процес, у межах якого студент оволодіває предметними та надпредметними засобами комунікації, соціально-активний процес, у якому пізнавальна діяльність майбутніх фахівців орієнтована на сучасні запити держави щодо їх підготовки [27].

Дослідження зазначених процесів доповнює використання *інтегративно-діяльнісного підходу*, основні положення якого розроблені в працях В.С. Безрукової, Н.В. Ішполітової та ін. [4], який розглядає явища і процеси як складні системи, їх цілісність досягається на основі інтеграції їх складових елементів, що знаходяться у взаємозв'язку і взаємодії. Основними поняттями, що характеризують даний підхід, є "інтеграція" і "діяльність". Найбільш загальне трактування інтеграції передбачає об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів. У філософії інтеграцією називають таку сторону процесу розвитку, що пов'язані з об'єднанням у ціле раніше різнорідних частин і елементів [19, с. 154–155].

Процеси інтеграції можуть мати місце як в межах уже сформованої системи – в цьому випадку вони ведуть до підвищення рівня її цілісності й організованості, так і при виникненні нової системи з раніше не зв'язаних елементів. Окремі частини інтегрованого цілого можуть характеризуватися різним ступенем автономії. У ході процесів інтеграції у системі збільшується обсяг й інтенсивність взаємозв'язків і взаємодій між елементами.

Цілісність як узагальнена характеристика об'єктів, що мають складну внутрішню структуру, висловлює інтегрованість, самодостатність, автономність цих об'єктів, їх протиставленість оточенню, пов'язану з їх внутрішньою активністю [19, с. 563].

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

Взаємовідносини частини і цілого характеризуються наявністю певних, чітко фіксованих, багатосторонніх взаємодій між частинами у складі цілого, що мають вигляд зв'язків. Без наявних зв'язків між частинами ніяка цілісність не могла б існувати. Виникнення системи зв'язків при утворенні цілого з частин розглядається як первинна необхідна умова інтеграції, тобто виникнення нової цілісності. Таким чином, поняття інтеграції нерозривно пов'язане з поданням про наявність системного початку, оскільки всяка цілісність побудована на системі зв'язків, що пояснює нерозривний зв'язок системної і інтегрованої підходів. Це обумовлено також тим, що дані підходи оперують категоріями, які перебувають в органічній єдності – "інтеграція", "цілісність", "система". Інтеграція, розглянута як процес розвитку системи, спрямована на досягнення певного результату – формування головного інтегративної якості – цілісності, тобто, інтеграція визначає динаміку системи, а цілісність – результат руху.

Дослідження різних явищ і процесів з позицій інтегративного підходу припускає опору на принцип інтегративності, що характеризує розглядається явище як систему, цілісність, що досягається шляхом інтеграції складових її елементів.

Отже, інтегративний підхід, який розглядає інтеграцію як об'єднання різнорідних раніше частин в одне ціле на основі встановлення різноманітних зв'язків між частинами, являє собою конкретизацію системного підходу, а їх поєднання складає основу науково-обґрунтованого і цілісного аналізу системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів як педагогічного явища з певною структурою і наявністю взаємозв'язків між компонентами, що включене у інтеграційні процеси європейського освітнього простору.

Але, як зазначає ряд науковців, модернізація системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету можлива лише у разі переходу до *гуманістичної парадигми освіти*.

Науково-технократична парадигма, яка переважала в царині освіти донедавна, передбачає уявлення про істину як основу навчання; девіз цієї парадигми освіти – "Знання – сила!"; головною цінністю є знання, шляхами їх досягнення – змагальність і конкурента боротьба; характер навчання лінійний, що нагадує сходження вгору; орієнтація – на результат, причому бажано з як найскорішими оцінками, рейтингами, що є самоціллю, оскільки оцінювання не

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

виконує ролі пронозу і не передбачає досягнень; в управлінні освітнім процесом домінує авторитаризм та ієрархія.

Натомість девізом гуманістичної парадигми є вислів "Пізнання – сила!". Концептуальними ідеями такої парадигми є: цінність навчання – у співпраці, що базується на діалозі, полілозі, на імпровізації; результат важливий і тут, але важливіший процес досягнення результату: знання – суб'єктивне, індивідуалізоване, особистісно значуще; атрибутом професіоналізму виступає любов до людини, віра в її творчі можливості; створення умов для успішного розвитку кожної дитини; головне в управлінні – допомога і забезпечення лідерства, навчання тривимірне – широкий світогляд, глибина знань, їх постійне оновлення; освіта не для того, щоб запам'ятовувати інформацію, а щоб здобувати все нові й нові знання; знання здобуваються не заради знань, а для розв'язання реальних життєвих потреб; акцент у навчанні робиться на "вміє і може вчитися"; суспільство зацікавлене в освіті; не шкодує ані часу, ані кошті для покращення справ у галузі.

Пріоритетне значення надається особистості – особистості того, хто вчиться, особистості того, хто вчить. А особистість – це людина, яка виділяється із загалу, думає самостійно, вміє за себе постояти, не потребує дріб'язкової опіки, має високу самооцінку і почуття власної гідності.

Відповідно одним із першочергових завдань модернізації професійно-педагогічної освіти студентів університету має стати створення особистісно орієнтованої моделі навчання, яка б змогла забезпечити формування самодостатньої особистості.

Успіх процесів модернізації можливий лише на основі глибокого знання реального стану речей в освітній галузі, тих процесів, які намітилися раніше і перебіг яких здійснюється нині. Йдеться про одну з найвиразніших світових тенденцій – змін стосунків у тріаді "держава – громадськість – освіта", що полягає у безперервному підвищенні значення громадськості (через органи самоврядування зокрема) в усіх напрямках розвитку освітніх систем.

Феномен цілісності Всесвіту та взаємозалежності обумовлюють потребу у новій людині, так званій, університетській людині. Потрібні універсали, всебічно та гармонійно виховані та освічені особистості, які вміють гармонізувати свої дії з довкіллям. У цьому і є об'єктивні причини утворення нових університетів та реорганізації



РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

інститутів України в університети, на базі яких слід розвивати університетську освіту, що слугуватиме підставою для наукових досліджень.

Завданням професійної педагогіки є побудова моделей розвитку університетської освіти, які спрямовані на організацію саморозвитку майбутнього фахівця, формування рис адаптивності, гнучкості, динамізму, забезпечать перехід від стратегії "запобігання можливого збитку" замість "ліквідації катастроф" як природних, так і соціальних систем, докільля [25, с. 8].

За таких умов сучасна університетська освіта має базуватися на двох протилежних позиціях: невідворотності використання ринкових механізмів, та збереженні системи обліку та планування. Єдність таких протилежностей і є квінтесенцією сучасної стратегії розвитку університетської освіти, що передбачає організаційне об'єднання цілеспрямованості та стихії, на впровадженні принципу, що актуалізує синергетичний аспект проблеми, та *особистісно орієнтований розвиток*, тих, хто навчається [25, с. 9], а основними пріоритетами організації навчального процесу у межах професійно-педагогічної підготовки студентів університетів стають:

- визнання пріоритету індивідуальності, самостійності того, хто навчається;
- співвіднесення технологій навчання на всіх його етапах з віковими особливостями розвитку та становлення особистості;
- визначення змісту освіти за рівнем розвитку особистісних якостей того, хто навчається, та конгруентністю до майбутньої професійної діяльності;
- визнання дієвості освітнього процесу організацією педагогічного середовища;
- максимальне врахування у ході особистісно зорієнтоване навчання індивідуального досвіду тих, хто навчається, їх потреб в самоорганізації, самовизначенні й саморозвитку.

Проекція окреслених парадигм навчання на освітню галузь взагалі і діяльність конкретного вищого навчального закладу зокрема дозволяє дійти висновку, що всі вони реалізуються комплексно. У зв'язку з цим, мова може йти лише про *поліпарадигмальний підхід* до реалізації процесу навчання, результатом якого стає і набуття знань про навколишній світ, і формування досвіду здійснення різних видів діяльності, і набуття досвіду творчої діяльності, і розвиток

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

когнітивної, вольової та ціннісно-емоційної сфер суб'єктів навчання тощо.

У той же час сама система професійно-педагогічної підготовки як цілісна відкрита система знаходиться у стані самодетермінованого руху, спрямованого на її упорядкування (самоорганізацію) з метою досягнення максимально можливого за тих чи інших умов рівня розвитку – "акме" (вершини), а обґрунтування і впровадження в навчальний процес університетів інноваційних *систем професійно-педагогічної підготовки* студентів у світлі транснаціональних проблем вищої освіти близько торкається предметної сфери педагогічної акмеології, що й обумовлює необхідність застосування у межах дослідження *акмеологічного підходу*, спрямованого на визначення закономірних зв'язків між рівнями продуктивності освітніх систем, окремих навчальних закладів та окремих викладачів та мірою розвитку компетентності випускників відповідних вищих навчальних закладів щодо реалізації майбутньої професійної діяльності; *вивчення* поетапного становлення професіонала, а також побудову траєкторії досягнення професіоналізму фахівцями різних галузей господарства. За таких умов у межах експериментальної роботи на постулатах зазначеного підходу ґрунтується два її напрями [21, с. 124].

Перший у поєднанні з історичним підходом дає можливість розглянути вершинні, найбільш вагомі прояви реалізації розвитку університетської освіти, її традиції та діючі чинники як підґрунтя для модернізації вищої школи на сучасному етапі розвитку суспільства. Основним засобом реалізації окресленого завдання слід вважати, так званий, "Акме-метод" Аполлодора Афінського (давогрецький граматик та історик, біля 180 до н.е. – 120 до н.е.) – *метод фіксації досягнень*.

Його сутнісна характеристика полягає у осмисленні "вершин" (досягнень) попередніх поколінь, а також визначення кола завдань, що має розв'язати акмеологічний підхід до дослідження тих чи інших подій у житті суспільства або окремої людини. Механізм отримання результату охоплює ряд кроків:

1. Фіксація подій *у часі*, встановлення часових меж.
2. Систематизація подій, виділення логіки їх взаємопереходів, розкриття їх *сутності* з урахуванням історичного контексту.
3. Характеристика кульмінаційних результатів діяльності певного соціального інституту або певної історичної особи та визначення

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

важливості таких досягнень для суспільства.

На основі узагальнень Аполлодора та його попередників формують особливий методологічний підхід – *акмеологічна хронографія*, структуру якого подано у табл. 1.

Другий напрям застосування акмеологічного підходу дає можливість виділити пріоритети функціонування освітніх систем, якість освіти, на основі яких прогнозувати продуктивні результати освітніх послуг, враховуючи, що:

- освітні системи функціонують в певному ритмі (початок навчального року, канікули, завершення навчання) та циклічно (загальний час, у межах якого мають бути розв'язані освітні завдання відносно конкретного контингенту "учнів" (учнів шкіл, студентів, слухачів закладів підвищення кваліфікації);

- всі учасники освітнього процесу взаємодіють у межах управління та самоуправління, тобто є самоорганізованими системами (відповідність постулатам синергетики). За таких умов, підпорядкування управлінню – суб'єкти діяльності визначених освітніх систем є керованими елементами (у іншому випадку її залишають), які приймають запропонований ритм, цикл, способи подання інформації та контролю за ефективністю її засвоєння [21, с. 124–125].

Таблиця 1

Елементи акмеологічної хронографії

Акмеологічна хронографія		
Фрагмент (описово-фрагментарний метод)	Система (хронологічний системний метод)	Фіксація акме (метод фіксації видатних досягнень)
		За часом
		За сутністю
		За результатом

На засадах акмеологічного підходу освітні системи функціонують більш менш продуктивно шляхом самореалізації творчих потенціалів усіх учасників освітнього процесу як по вертикалі (органи державного управління, конкретні навчальні заклади), так і по горизонталі (керівники, викладачі, студенти), під впливом визначених освітніх пріоритетів (євроінтеграційні процеси у освіті), цілей, задля

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

досягнення яких вони створені (підготовка висококваліфікованих кадрів), суб'єктивних образів результатів, до досягнення яких прагне кожна конкретна людина [21, с. 131–132].

Будь-яке теоретичне дослідження потребує аналізу та уточнення понятійного апарату, що здійснюється на основі використання *термінологічного підходу* – одного з теоретичних методів дослідження, який передбачає аналіз історії термінів і позначуваних ними понять, розкриття сутності досліджуваних педагогічних явищ за допомогою виявлення та уточнення значень і змісту термінів (понять), що їх позначають, розробку або уточнення змісту та обсягу понять, встановлення взаємозв'язків і субординації понять, їх місця в понятійному апараті теорії, на базі якої реалізується дослідження [11, с. 408].

Необхідність використання зазначеного підходу у педагогічних дослідженнях обумовлена відсутністю механізмів і процедур офіційного наукового визнання відповідних дефініцій і визначень. Унаслідок цього, ключові поняття педагогічної науки мають безліч тлумачень, що зустрічаються в різних джерелах наукової, навчальної та довідкової літератури, і жодне з них не може вважатися офіційно визнаним і прийнятим науковим співтовариством хоча б на конкретному етапі розвитку науки. Наступні (хронологічно) визначення не скасовують попередні і далеко не завжди покращують їх. Багатозначність характеристик педагогічних явищ спрямовують до уточнення понятійного апарату, керуючись принципами аналізу, що відповідають досліджуваній проблемі (конструювання "робочого означення") або спираючись на певне наявне авторське трактування, що відповідає завданням дослідження. Крім того, більшість педагогічних термінів позначає складні (системні) абстрактні об'єкти, тому часто неможливо дати багатьом з них простого і єдиного визначення, тим більше, якщо врахувати, що існують різні види визначень (явні і неявні, семантичні та синтаксичні, індуктивні і рекурсивні та ін.) Усвідомлення цих обставин призводить до необхідності при визначенні понять вибирати (і усвідомлювати) відповідний аспект відображення даним поняттям об'єктивного явища, а також тип визначення, яке необхідно побудувати [37].

Результатом термінологічного аналізу, як правило, стають дефініції і експлікації, а також позначення виявлених наукових підходів (позицій) до трактування і визначення відповідних понять.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

Продуктивний термінологічний аналіз повинен привести до конструювання або обґрунтування, уточнення робочих дефініцій, адекватних предмету та завданням дослідження, а у розрізі вивчення проблеми професійно-педагогічної підготовки студентів університетів як системного явища, що існує у межах євроінтеграційних процесів у освіті, забезпечує поєднання ряду понятійних просторів: підготовка, професійно-педагогічна підготовка, університет, професійно-педагогічна підготовка студентів університету, єдиний освітній простір тощо.

Узагальнення термінологічного апарату проведемо з опорою на ряд принципів, що стануть виявленням авторської позиції щодо здійснення термінологічного аналізу, серед яких:

- *однозначності термінів*, згідно з яким кожному терміну повинно відповідати лише одне значення, тобто термін, який обирається для позначення будь-якого об'єкта в мові науки, не повинен використовуватися для позначення іншого об'єкта у тій же мові;
- *максимально можливої точності* у визначенні допустимих значень і смислів термінів, особливо в контексті конкретних досліджень і наукових робіт, що послабить полісемію наукової мови;
- *статистичного аналізу*, застосування якого забезпечує отримання синтезованого "достовірною" знання (узагальненого варіанту визначення) на основі використання методу аналізу (в тому числі, методу контент-аналізу);
- *загального аналізу*, коли дослідник виконує відповідні необхідні логічні операції: пошук істотних ознак предмета, порівняння – встановлення подібності або відмінності формулювань за істотними або несуттєвими ознаками; абстрагування – виділення одних ознак предмету і відсторонення від інших; узагальнення – об'єднання окремих предметів у деякому понятті. Як правило, науковими результатами такого аналізу, стають не тільки сама дефініція і її обґрунтування, а й характеристика авторських підходів до визначення аналізованого поняття, тенденції змін у трактуванні та визначенні терміна [37].

На сучасному етапі розвитку педагогічного знання досить чітко проявляється тенденція введення в понятійний апарат науки і професійний лексикон практики значної кількості нових термінів, як правило, запозичених з різних сфер науки і практики. Введення і використання нових понять неодмінно вимагає їх визначення,

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

уточнення смислових значень, меж застосування тощо. Це сприяє тому, що понятійний апарат педагогіки розвивається у бік більшої точності, наукової виваженості та обґрунтованості [40, с. 56–59].

В умовах прогнозування динаміки системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів [23, с. 3–4] введемо у науково-педагогічний обіг поняття "сендвіч-моделі" та похідних від нього понять. Доречність їх використання на основі змістової інтерпретації відповідно до завдань наукового пошуку обґрунтуємо нижче.

У функціональних системах відповідно до теоретичних та експериментальних досліджень П.К. Анохіна, системоутворюючим фактором є шуканий *кінцевий результат* [3, с. 33–40]. Кінцевий результат професійно-педагогічної підготовки студентів університету як системного явища визначається зміною пріоритетів системи освіти у цілому від когнітивно-орієнтованої до особистісно-орієнтованої парадигми та появи та утвердження так званої компетентнісно-орієнтованої парадигми, яка набула статусу новітньої міжнародної освітньої стратегії, та ґрунтується на використанні *компетентнісного підходу*.

Науковці активно розробляють змістову інтерпретацію компетентнісного підходу. За Н. А. Селезньовою, використання КП-підходу може сприяти подоланню традиційних когнітивних орієнтацій вищої освіти, веде до нового бачення самого змісту освіти, його методів і технологій [33]. Н. М. Тулькібаєва підкреслює діяльнісний характер компетентнісного підходу [39]. З. М. Махмутова відзначає орієнтацію компетентнісного підходу на цілі-вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація і розвиток індивідуальності [24].

Вчені виділяють ряд спільних завдань, які необхідно вирішити в межах впровадження компетентнісного підходу.

*Першим* є посилення прикладного, практичного характеру освіти. Його розв'язання має дати відповідь на запитання, яким має бути випускник освітнього закладу, що він повинен *знати, а також вміти застосовувати у майбутній професійній діяльності*. Необхідно підкреслити, що тут поєднуються дві педагогічні ідеї, що дозволяють істотно збагатити і модернізувати сучасний зміст освіти: діяльнісний характер змісту освіти, за умови реалізації якого необхідно оволодівати різними способами дій, а не тільки знаннями про ці

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

способи; адекватність змісту освіти сучасним напрямом розвитку науки, економіки, суспільного життя.

*Другим* тактичним завданням вважають формування *загальних умінь предметного характеру*. Така проблема стала актуальною у зв'язку з необхідністю вирішення випускниками у професійній діяльності та житті у цілому не навчальних завдань, які ставляться в освітній установі, а завдань реальних, що характеризуються невизначеністю деяких факторів, недостатністю даних і неоднорідними джерелами, в тому числі й суперечливими. У вітчизняній педагогіці ця лінія універсалізації змісту освіти обговорювалася вже давно, але у зазначеній галузі існує незначна кількість конкретних науково-методичних розробок.

*Третє* завдання, за авторами, передбачає *розвиток і формування ключових компетенцій надпредметного характеру*. Тут йдеться про оновлення змісту освіти з метою оволодіння "життєвими навичками" – спектром "звичайних" умінь, якими сучасні люди користуються і на виробництві, і в житті. Навчання життєвим навичкам у професійній освіті стає потужною світовою тенденцією. Проблема полягає у складності знайти місце для вироблення даних навичок у навчальних дисциплінах, побудованих за традиційною схемою. До вирішення цієї проблеми відноситься й розробка педагогічних методик і технологій для їх формування.

Зазначені завдання є актуальними для *модернізації вітчизняної системи освіти*. Просування по кожному з них сприятиме підвищенню компетентності випускників, їх готовності до роботи і життя після випуску. Їх комплексне розв'язання, на нашу думку, можливе у ході вивчення предметів психолого-педагогічного циклу, що й доведемо у ході побудови авторської системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів.

Слід окремо зазначити, що концептуальні ідеї компетентнісного підходу не суперечать основній меті освіти щодо надання фундаментальних знань. Як зазначає Д.А. Іванов, компетентнісний підхід "ні в якому разі не підриває і не розмиває прагнення нашої освіти дати тим, хто навчається, фундаментальні знання з базових предметів, він орієнтований на такий зміст освіти, який сприяє й розвитку мислення". Знання є необхідною складовою компетентності, і компетентність без них існувати не може. Різниця між традиційним підходом і компетентнісним полягає в тому, який саме зміст

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

вкладається в термін "знання" [15, с. 36–40]. Зазначену ідею доповнює Б.Д. Ельконін: "Ми відмовилися не від знання, як культурного "предмету", а від певної форми знання – знання "про всяк випадок", тобто від "відомостей"". Володіння знаннями він визначає як "засіб перетворення ситуації" [44, с. 4–8].

У цілому ж у вітчизняній психолого-педагогічній науці, орієнтованій переважно на ціннісно-змістову, особистісну складові освіти, компетентнісний підхід, не протиставляючись традиційному, знанневому або точніше "ЗУНівському" навчанню та приймаючи необхідність (потребу) посилення його практичної орієнтації, суттєво розширює його зміст власне особистісними складовими, тобто визначає спрямованість освітнього процесу на розвиток здібностей особистості вибирати оптимальні рішення з різноманіття можливих, успішно реалізовувати поставлені завдання із застосуванням інноваційних підходів, а не просто на засвоєння певної сукупності знань, умінь і навичок, що характерно для традиційної системи освіти.

Наведене вище дає підстави визначити *компетентнісний підхід* основоположним для опису процесу формування професійно-педагогічної компетентності студентів університетів у межах впровадження авторської системи професійно-педагогічної підготовки та розглядати його як *поступову переорієнтацію* домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що визначають потенціал, здібності випускника до виживання в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору.

Удосконалення якості підготовки майбутнього фахівця залежить від створення реальних умов для вироблення і закріплення необхідних знань, умінь і навичок у навчанні, а результативність – від усвідомлення студентами сутності й різноманітності функцій в процесі професійного становлення та їх інтеграції на теоретичному рівні й у практичній діяльності. У зазначеному контексті суттєвою ознакою оновлення системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів є її технологізація, а у контексті наукового дослідження використання *технологічного підходу*.

Застосування технологічного підходу, спрямованого на модернізацію вищої освіти, пов'язане з наявними протиріччями: 1) з



РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

одного боку, оновленням концептуально-методологічним засад реалізації навчального процесу і традиційною системою методів його реалізації, а з іншого – сучасною соціальною вимогою формування цілісної гармонійно розвиненої особистості майбутнього фахівця та недостатніми розвивальними можливостями традиційних методів навчання; 2) традиційною системою навчання у вищій школі, орієнтованої на формування базових знань, умінь, навичок, і об'єктивною потребою в застосуванні нового педагогічного досвіду, зокрема компетентнісного підходу до навчання, інтерактивних методів, інтегрованих технологій, використання яких спрямоване на посилення комунікативного аспекту у формуванні майбутнього фахівця; 3) інтенсивним розвитком знань, інформаційних технологій і традиційною системою навчання, що не дає змоги ефективно засвоювати знання, повною мірою входити в сучасний інформаційний простір; 4) наявним рівнем навчальних досягнень студентів й об'єктивною потребою в постійному самовдосконаленні, самонавчанні, саморозвитку.

У цілому технологічний підхід у сфері педагогічної теорії і практики розглядають як певну орієнтацію навчально-виховного процесу на гарантований освітній продукт заданого зразка. Це зумовлено тим, що його застосування сприяє цілеспрямованому синтезу методів навчання, відкриває нові можливості для методичної варіативності в організації особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу з урахуванням навчальних перспектив [7, с. 18–20]. Шляхи вирішення зазначеної проблеми досліджували В. П. Беспалько, В. І. Бондар, М. В. Кларін, О. Г. Мороз, Г. К. Селевко, Д. В. Чернілевський та ін.

Загалом, технологія як феномен є важливою складовою історії людства, формою вираження інтелекту, сфокусованого на розв'язанні важливих проблем буття, синтез розуму і здібностей людини [12, с. 64]. За таких умов, педагогічна технологія є радикальним методологічним засобом та практикоорієнтованим інструментом, набором технологічних процедур, які забезпечують якість кінцевого результату освіти [12, с. 65].

Як показує аналіз науково-педагогічних джерел, характерними ознаками технології є більш виражені її процесуальний, кількісний та інваріантний компоненти на противагу цільовому, змістовому, якісному й варіативно-орієнтованому в методиках. Технологію

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

відрізняє від методики її відтворюваність, стійкість результатів, відсутність випадковостей (зовнішні впливи – зміна стратегічних або тактичних цілей освіти тощо; внутрішні – талановитий викладач, здібний студент тощо) [43].

Більшість учених визначають педагогічну технологію як цілісну педагогічну систему, складовими якої є цілі, зміст, методи і засоби, послідовність дій суб'єктів і об'єктів навчально-виховного процесу. Тому у ході розробки та застосування інноваційних технологій навчання, а також діагностики якості знань у вищих навчальних закладах будемо спиратися на їх системний характер (наявність взаємопов'язаних, взаємозалежних її елементів), що дозволяє забезпечити взаємозв'язок між усіма елементами навчального процесу, підвищити рівень його керованості та навчально-методичного забезпечення, впроваджувати їх в усіх формах навчання, по всій вертикалі навчального плану (в усіх дисциплінах), по горизонталі навчального плану (в усіх видах навчального процесу: лекції, семінари, практичні, лабораторні, самостійна робота студента, практика, заліки, іспити, поточний контроль), для всіх спеціальностей та напрямів підготовки.

Побудову системи професійно-педагогічної підготовки студентів будемо здійснювати, зважаючи на те, що в педагогічному процесі технології за рівнем застосування поділяють на: загальнопедагогічні (застосовуються до всіх навчальних дисциплін); предметнометодичні (враховують специфіку вивчення окремого предмета); локальні або внутрішньопредметні (враховують специфіку певної теми чи проблеми, стосуються окремого виду діяльності на занятті) – модульно-локальні мезотехнології і мікро технології. У зазначеному контексті практикоорієнтовану складову системи представимо через комплекс часткових (локальних) технологій, враховуючи, що їх набір стане засобом технологізації навчання в тому разі, коли активна пізнавальна діяльність учнів орієнтована на запланований освітній результат [9].

Вибираючи педагогічну стратегію і тактику, важливо враховувати такі пріоритетні напрямки технологічного підходу до організації процесу професійно-педагогічної підготовки студентів університетів: *особистісно орієнтований* (формування особистості студента як активного суб'єкта навчального процесу в різних видах навчальної діяльності; для реалізації особистісно орієнтованого змісту навчання

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

можна застосовувати різні технології, спрямовані на розвиток професійного світогляду, духовного начала майбутніх фахівців); *системно-змістовий* (розгляд професійно-педагогічної підготовки як цілісної системи з урахуванням професійних чинників, що впливають на формування над предметних умінь; при цьому особлива роль відводиться когнітивним методам, структурному аналізу матеріалу); *філологічний* (міждисциплінарний, пов'язаний з рядом суміжних дисциплін та професійно орієнтованими дисциплінами з використанням інтегрованих технологій); *культурологічний* (поетапне розширення соціокультурних і професійних знань шляхом орієнтації навчальних технологій на загальнолюдські і національні цінності, використання системи методів, спрямованих на пізнання й розуміння навколишньої картини світу через призму культурологічних понять – духовність, естетичний смак, етичні норми, моральні цінності, культура мовлення тощо); *комунікативно-діяльнісний* (моделювання на заняттях професійних ситуацій, які стимулюють спілкування; використання контекстуально-інтерпретаційного аналізу тексту, аналізу монологічного, діалогічного мовлення; домінування діалогічних методів навчання); *продуктивний* (застосування різних комбінацій поєднання методів – алгоритмічних, евристичних, креативних тощо; залучення студента до активної самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на створення навчального продукту з подальшою рефлексією й осмисленням навчальної діяльності).

Системний комплексний підхід до впровадження інноваційних технологій навчання в усі елементи навчального процесу з повним сучасним методичним забезпеченням, розвинутою інфраструктурою навчального процесу дозволить провести реструктуризацію навчального процесу (шляхом скорочення аудиторного навантаження) і запровадження нових концептуальних підходів до його організації й контролю, збільшити час на самостійне вивчення (чи поглиблення) окремих модулів (тем) дисциплін, внести зміни в оцінку знань студентів, ввести нову систему комплексної діагностики знань студентів, що відповідає наявним вимогам у межах євроінтеграційних процесів у освіті.

Одним із основних підходів, який, на наш погляд, дає змогу поглибити розгляд досліджуваної проблеми, є *професіографічний* (Е. Ф. Зеєр, Н. В. Кузьміна, Ф. Н. Гоноболін та ін.). Сутність його

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

полягає у вивченні і проектуванні навчального процесу з орієнтацією на професійну діяльність (професію). Одним з основних принципів професіографування є диференційований підхід до вивчення професійної діяльності, який забезпечує у межах досліджуваної проблеми орієнтацію професійно-педагогічної підготовки на конкретну професійну діяльність шляхом вирішення професійноорієнтованих практичних завдань, оскільки професійно-педагогічна підготовка, на думку О. О. Абдулліної, має забезпечити функціонування фахівця як суб'єкта професійної діяльності [1, с. 21].

В основу застосування професіографічного підходу покладено такі принципи:

- комплексного підходу до вивчення професійної діяльності;
- типізації та диференціації професіографічних характеристик, що відображають типові і специфічні ознаки професії;
- реального відображення стану професії в конкретних соціально-економічних умовах;
- урахування перспектив професійного зростання і кар'єри;
- науковості (професіографія повинна розроблятися на основі системного, особистісного і діяльнісного підходів) [14, с. 145].

Таким чином, професійно-педагогічна підготовка, з позицій професіографічного підходу, являє собою сукупність дій, що забезпечують оволодіння майбутніми фахівцями діяльнісно-рольовими (професійними) та особистісними характеристиками відповідно вимогам професійної діяльності в умовах змінювального соціуму.

За результатами аналізу основних підходів до визначення перспектив вивчення проблеми професійно-педагогічної підготовки студентів університетів як системного явища можна стверджувати, що існують стійкі тенденції його еволюції: від поелементного до цілісного системно-структурного підходу; від системного до синергетичного, акмеологічного, парадигмального; від вузькодіяльнісного до технологічного, професіографічного у межах термінологічного.

У цілому ж, методологія як цілісна система, будучи вченням про метод пізнання, виконує у межах нашого наукового пошуку ряд найважливіших функцій:

- *інструментальну* – обґрунтовує інструментарій дослідження, застосування конкретних методів і прийомів пізнання;

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

- *пошукову* – орієнтує на пошук істини, вказує на її місце у загальному науковому полі, прогнозує, забезпечує інструментально інформаційний пошук;
- *пояснювальну* – обґрунтовує шляхи і способи отримання знання, його побудову, істинність;
- *регулятивну* – як певний концептуальний комплекс забезпечує внутрішнє регулювання діяльності;
- *кумулятивну* – розширює перспективи людської дії, накопичує методологічний досвід, опора на які забезпечує можливість визначення та розв'язання подальших дослідницьких завдань.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: [для пед. спец. высш. учеб. заведений] / Абдуллина О. А. – [2-е изд., перераб. и доп.] – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Алексеенко В. А. Системный подход к управлению качеством образовательной деятельности вузов России / Алексеенко В. А. – М. : Изво Национального института бизнеса, 2007. – 223 с.
3. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / Анохин П. К. – М. : Медицина, 1975. – 225 с.
4. Безрукова В. С. Проективная педагогика: [учеб. пособие]: / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
5. Бранский В. П. Социальная синергетика и акмеология / Бранский В.П., Пожарський С. Д. – СПб. : Политехника, 2002. – 476 с.
6. Бранский В. П. Социальная синергетика и теории наций. Основы этнологической акмеологии / Бранский В. П. – СПб. : Издательство Санкт-Петербургской Акмеологической Академии, 2000. – 108 с.
7. Буркова Л. Технології в освіті / Буркова Л. // Рідна школа. – 2001. – №2 – С. 18-20.
8. Буряк В. Методологічний аспект побудови навчального процесу / Буряк В. // Вища школа. – 2007. – №1. – С. 10-19.
9. Горащук О.С. Система діяльності педуніверситету з упровадження нових педагогічних технологій у практику роботи загальноосвітньої школи: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Горащук Ольга Сергіївна. – Луганськ, 2012. – 249 с.
10. Григоренко В. Методологія математики як компонента змісту освіти і джерело розвитку мислення / Григоренко В. // Вища школа. – 2006. – № 5-6. – С. 28-33.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

11. Давыдов В. В. Особенности содержательного обобщения в обучении / В. В. Давыдов // Хрестоматия по психологии: [учеб. пособие для студентов пед. инст-тов] / под ред. А. В. Петровского. – М. : Образование, 1987. – С. 401–408.
12. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Дичківська І. М. – К. : Академвидав, 2004. – 352, [2] с. – (Альма-матер).
13. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: [учебн. пособ.] / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : МПСИ, 2005. – 216 с.
14. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Зеер Э. Ф. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
15. Иванов Д. А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании / Д. А. Иванов // Школьные технологии. – 2007. – № 6. – С. 36–40.
16. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций: [монографія] / Казмиренко В. П. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с.
17. Королев Ф. Ф. Системный подход и возможность его применения в психолого-педагогических исследованиях / Королев Ф. Ф. // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С. 103–115.
18. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Издательский центр "Академия", 2006. – 400 с.
19. Краткий философский словарь / под ред. М. Ренталя, П. Юдина. – [3-е изд., допол. и переработ.]. – М. : Госуд. изд-во политической литературы, 1952. – 616 с. [1].
20. Кремень В. Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: [підручник] / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Книга, 2005. – 528 с. – Бібліогр.: в кінці розд.
21. Кузьмина Н. В. (Головко-Гаршина) Предмет акмеологии / Кузьмина Н. В. (Головко-Гаршина). – [2-е изд., испр. и доп.] – СПб. : Политехника, 2002. – 189 с.: ил.
22. Лушин П. В. Психология личностного изменения / Лушин П. В. – Кировоград: Полиграфический издательский центр ООО "Имэкс ЛДТ", 2002. – 360 с.
23. Ляшенко І. М. Основи математичного моделювання економічних, екологічних та соціальних процесів: [навч. пос.] / Ляшенко І. М., Коробова М. В., Столяр А. М. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2006. – 304 с.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

24.Махмутова З.М. Формирование профессиональной компетентности социального педагога в образовательном процессе высшей школы: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Зульфия Мухтаровна Махмутова. – Уфа, 2006 – 22 с.

25.Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: [монографія] / Мещанінов О. П. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.

26.Назарова Т. С. "Синергетический синдром" в педагогике / Назарова Т.С., Шаповаленко В. С. // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 25-33.

27.Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / Овчарук О. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.

28.Основы системного мышления и системного анализа / [Лившиц В. Н., Лившиц С. В., Тищенко Т. И., Фролова М. П.] // Системные исследования. Методологические проблемы: Ежегодник 2011-2012. – Вып. 36 / под ред. Ю. С. Попкова, В. Н. Садовського, В. И. Тищенко и др. – М. : ЛЕНАНД, 2012. – 360 с.

29.Преображенский Б. Г. Синергетический подход к анализу и синтезу образовательных систем / Преображенский Б. Г., Толстых Т. О. // Университетское управление. – Екатеринбург : Вестник УГУ, 2004. – №3(31). – С. 7-12.

30.Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / Пригожин И., Стенгерс И. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.

31.Примуш М. В. Конфліктологія: [навч. посіб.] / Примуш М. В. – К. : ВД "Професіонал", 2006. – 288 с.

32.Садовский В. Н. Основы общей теории систем / Садовский В. Н. – М. : Наука, 1974. – 280 с.

33.Системное проектирование и обоснование компетентностно-ориентированных ООП ВПО, реализующих требования ФГОС ВПО / [Н. А. Селезнева, Р. Н. Азарова, Н. М. Золотарева, В. Г. Казанович]. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 54 с.

34.Семиченко В. А. Системно-структурне моделювання об'єктів у психолого-педагогічних дослідженнях / Семиченко В. А. // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – вересень. – С. 26-30.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

35.Современный философский словарь / под общей ред. д.ф.н., профессора В. Е. Кемерова. – [3-е изд., испр. и доп.] – М. : Академический Проект, 2004. – 894 с.

36.Соломко Л. Р. Дидактичні умови забезпечення успішності навчання студентів молодших курсів технічних закладів освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Соломко Лілія Романівна. – О., 1999. – 241 с.

37.Титова Е. В. Терминологический аппарат как метод и задача исследования / Титова Е. В. // Письма в Эмиссия. Оффлайн: [электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал)] [Электронный ресурс] / С. The Emissia.Offline Letters – Режим доступа: <http://emissia.org/offline/2010/1425.htm> – 29.10.2011 г. – Загол. с экрана.

38.Томашевський В. М. Моделювання систем / Томашевський В. М. – К. : Видавнича група ВНУ, 2005. – 352 с.: іл.

39.Тулькибаева Н. Н. Диагностика уровня достижения знаний в условиях стандартизации образования / Тулькибаева Н. Н., Пронина И. И. – Челябинск : Каменный пояс, 1997. – 147 с.

40.Хайруллин Г. Т. О понятийном аппарате педагогики / Хайруллин Г. Т. // Педагогика. – 1991. – № 5. – С. 56–59.

41.Хакен Г. Синергетика / Хакен Г. – М. : Мир, 1980. – 405 с.

42.Шарко В. Д. Методологічні засади сучасного уроку: [посібник для керівників шкіл, вчителів, працівників інституту післядипломної освіти] / Шарко В. Д. – Херсон : Вид-во ХНТУ, 2008. – 112 с.

43.Шахов В. І. Технологічний підхід в галузі педагогічної освіти / Шахов В. І. [Електронний ресурс] / Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Nzvdpu/pp/2007\\_20/text%201-20/technologichnuu%20pidxid.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nzvdpu/pp/2007_20/text%201-20/technologichnuu%20pidxid.pdf) – 20.07.2011 р. – Загол. з екрану.

44.Эльконин Д. Б. Понятие компетентности с позицией развивающего обучения / Д. Б. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Самара:Профи, 2001. – С. 4-8.



*Козлакова Г. О.,  
Саєнко Т. В.*

## **ЕКОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПЕРЕБІГУ ІНФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Світ давно усвідомив, що інтелектуальний потенціал країни визначає її місце і роль на міжнародній арені. Сьогодні вартість інтелектуального продукту в економічному обміні розвинених країн близька до вартості товарної маси. Тому освіта в Україні має стати найпріоритетною, найпоширеною сферою діяльності в державі, а екологічна освіта – найпрестижною, найдієвішою основою для активних і життєво необхідних досліджень в різних напрямках: соціальному, технічному, медичному, педагогічному, ідеологічному. Для цього існують усі передумови - глибока соціальна та екологічна криза суспільства, проблеми Чорнобильської зони, потреба в реалізації екологічних знань для психолого-соматичного захисту населення від постчорнобильського синдрому. Беззаперечний практичний і теоретичний внесок до світової системи освіти і науки може підняти рівень українських екологічних досягнень і освітянських надбань на помітне місце у світі.

Екологічна освіта (ЕО) вважається одним із основних факторів становлення гармонійного суспільства, засобом вдосконалення і ефективної організації виробництва, споживання ресурсів біосфери з урахуванням її можливостей. ЕО розглядається як система знань про глобальні умови існування живого, про комплекс просвітницьких і педагогічних заходів з метою формування природоохоронної свідомості, а на її основі - мотивації до відповідної діяльності.

Особливість екологічної освіти полягає в необхідності організації навчання усіх верств населення, різних соціальних груп до усвідомлення причин глобальних екологічних змін у навколишньому природному середовищі та шляхів їх подолання [20].

З іншого погляду, освіта – це форма соціалізації особистості, за якої здійснюється передача навичок, умінь, ідеалів, норм, знань тими, хто їх засвоїв, тим, хто ще має їх опанувати. Без широкого та інтенсивного розповсюдження екологічних знань, екологізації освіти, знань, умінь, навичок і компетентностей ми не зможемо сформувати

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ*

---

нове покоління з відповідним переконанням й свідомістю, діяльнісними настановами щодо збереження природних цінностей, культурних надбань тощо [1].

Нинішні світові системи освіти ще не готові формувати особистостей із відповідною екологічною думкою, а заходів з косметичної екологізації знань зовсім недостатньо [10]. На Всесвітньому Самміті зі сталого розвитку в Йоганнесбурзі у 2002 р. ухвалено План дій, в якому рекомендувалося 2005-2015 роки проголосити „Десятиліттям освіти для сталого розвитку”.

Проаналізуємо становлення і розвиток екологічної освіти. З 60-х років минулого століття у багатьох університетах світу почалася науково-дослідна та освітня діяльність в галузі охорони навколишнього природного середовища. У 1969 р. організовується центр територіального планування у Турі (Франція), дослідники якого займаються вивченням цих проблем. Аналогічні центри створюються у цей же час в університетах Канади, Австрії, США. Особливу увагу освіті в галузі охорони та покращення довкілля приділяють дві міжнародні організації в системі ООН: ЮНЕСКО і ЮНЕП. На першій міжнародній конференції з цих питань у Тбілісі в 1987 р. було заявлено, що освіта з охорони навколишнього природного середовища не повинна розвиватися в межах одного предмету, а має входити до навчальних програм з усіх дисциплін та сприяти розумінню єдності природи і людської діяльності у ній.

В економічно розвинених країнах у 80-90 роках екологічна освіта перетворюється на складову частину навчальних програм шкіл усіх ступенів. ЕО поступово стає комплексом знань про глобальні умови існування людини, сприяє не тільки охороні, а й покращенню навколишнього середовища з урахуванням його природних ресурсів і суспільних компонентів. Збільшується кількість громадських організацій, вплив яких стає все помітнішим, активнішим, більш дієвим, що є результатом поширення ЕО [12]. Однією з основних цілей екологічної освіти та виховання повинно бути формування вільної, всебічно розвиненої особистості, яка має науково обґрунтоване, раціональне, але просякнуте любов'ю до Природи, ставлення до оточуючого нас довкілля.

ЕО повинна сприяти утвердженню позиції, згідно з якою охорона та покращення навколишнього природного середовища стає найголовнішою категорією в системі цінностей сучасного суспільства,

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

а тому вона має стати предметом етичного ставлення людини як до природного, так і до суспільного середовища. Такий підхід до ЕО задекларовано на багатьох спеціалізованих і наукових конференціях національного та міжнародного рівнів [22]. Як результат, до навчальних програм університетів у 70-80-х роках уведено спеціальні предмети з екології, а деякі дисципліни доповнюються її розділами.

Створюються спеціальні факультети з підготовки екологів та організовується післядипломне навчання. Генеральний директор ЮНЕСКО Ф. Майор вважав, що найважливішим чинником вирішення екологічних проблем має стати **глобальне виховання**, яке передбачає постановку екологічних питань в центр усіх навчальних програм, із початком у дитячих дошкільних закладах і завершенням в університетах, підготовкою вчителів та кадрів управлінського апарату, а стратегія соціального прогресу має спиратися на інтеграцію загальної та екологічної освіти: “Наше виживання, захист навколишнього середовища можуть стати лише абстрактними поняттями, якщо ми не виховаємо в кожній дитині просту і впевнену думку: люди – це частина Природи, ми всі повинні любити наші дерева й ріки, ниви і ліси, як ми любимо саме життя” [15].

**I. Порівняння особливостей екологічної освіти в різних країнах.**

У більшості країн Європи екологічній освіті і навчанню у початковій школі передують певні форми виховання в дитячих дошкільних закладах, де відбувається виховний процес з урахуванням вікових особливостей.

Дітям прищеплюється любов до Природи, надаються початкові знання про рослин і тварин, тим самим формується екологічне ставлення до рослинного і тваринного світів. У класах початкової школи у всіх навчальних предметах розглядаються проблеми охорони та покращення навколишнього природного середовища. Початкова школа надає не тільки знання про довкілля, а й розвиває екологічну свідомість, прищеплює любов та відповідальне ставлення до Природи.

У середній школі питання охорони навколишнього природного середовища викладаються на всіх ступенях. На уроках екології школярі отримують знання про наслідки забруднення та деградації довкілля, нераціонального використання природних багатств. На вищих ступенях середньої школи подається матеріал з охорони

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

навколишнього природного середовища в різних дисциплінах, а на останньому ступені читається окремий предмет з охорони довкілля. У якості своєрідної форми екологічної освіти та виховання використовується громадська діяльність дітей, така, наприклад, як рух за лісовідновлення, благоустрій шкільної території тощо. Особливу увагу екологічній освіті приділяють педагогічні заклади, оскільки вчителі, викладачі мають відігравати значну і активну роль у розвитку екологічної свідомості, культури.

Слід звернути увагу на те, що в пострадянських країнах Болгарії, Угорщині, Чехії, Югославії екологічну освіту отримують менеджери та підприємці, як правило, без відриву від виробництва, оскільки саме вони приймають рішення з напрямів розміщення інвестицій та впровадження програм розвитку. Крім того, ЕО складає значну частину програм підготовки робітників на підприємстві. Зміст цих програм залежить, у першу чергу, від спеціалізації виробництва та характеру праці на кожному робочому місці, а екологічна проблематика більше представлена в природничих, ніж у суспільних науках [2].

**1.1. Екологічна освіта у Франції.** Президент Ф. Міттеран, одним із перших усвідомив значення освіти у сучасному суспільстві, запросив до Парижу 70 лауреатів Нобелівської премії. Основним висновком проведеної конференції було наступне: “Освіта повинна мати абсолютний пріоритет у бюджеті країни і сприяти розвиткові усіх видів творчої діяльності”. Планування системи освіти включалося до стратегічного плану, який враховував не тільки національні, а й загальноєвропейські та загальнолюдські тенденції поступу цивілізації. Запропоновано нову структуру освіти за циклами, які об’єднували процес від дошкільних закладів до закладів вищої освіти. Обов'язковим стало засвоєння певного циклу навчання і лише після цього можливим ставав перехід до іншого, професійного циклу. В результаті зникла проблема другорічників, що існувала у шкільній системі Франції [21].

“Учень є центром системи навчання та виховання” - записано у французькому Законі про педагогічну діяльність, тому все повинно робитися для повноцінного розвитку учнів. Кожен навчається згідно з індивідуальним планом. Викладачам забороняється порівнювати результати навчання одних учнів з результатами інших; оцінювання здійснюється тільки після виконання завдань індивідуального плану.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

Замість класів впроваджуються групи, що об'єднують учнів з однаковим темпом навчання, спорідненими інтересами. У таких групах діти комфортніше почуваються, легше вступають у дружні стосунки, а головне, система оцінок відходить у минуле.

У нових законодавчих актах проблема пристосування дитини до життя в сучасному складному світі зайняла важливе місце. Цей процес мислився як навчання, що розпочинається в школі і продовжується потім кожною особою самостійно. З цією метою виокремлено шість основних напрямків освітнього процесу: економіка, розвиток суспільства, навколишнє середовище та рідний край, інформація в нинішній час, здоров'я та безпека життєдіяльності. Від дітей не приховують труднощів, що чекають, мета – навчити їх самостійно розмірковувати з цього приводу і знаходити правильні відповіді на питання, які виникають повсякчас.

Суть нововведень у системі освіти Франції полягає у спробі віднайти центр рівноваги між спадщиною минулого, специфікою французької школи і необхідністю адаптувати освіту до нових вимог часу. Життєвий успіх особистості безпосередньо пов'язується з ґрунтовною освітою, яка не має ні початку, ні кінця, стає безперервною, тому що головна мета педагогіки – сформувати у дітей та студентів вміння жити в сучасному світі, користуватися знаннями та навичками з різних дисциплін, щоб зрозуміти і засвоїти нагромаджений людський досвід.

**1.2. Екологічна освіта в Німеччині.** Активним організатором і розповсюджувачем екологічної освіти в Німеччині та Європі можна вважати Рудольфа Штейнера, який заснував Вальфдорфську школу в 1919 р. у Штутгарті при тютюновій фабриці “Вальфдорф – Асторія”.

Нині у світі існує цілий напрям Вальфдорфської педагогіки: в Німеччині, Голландії, Швейцарії, Англії, Канаді, США, Австралії. Вальфдорфська педагогіка має певні особливості, тому у Східній Європі її школи відкрилися тільки наприкінці 80-х та на початку 90-х років. Сьогодні вони вже існують в Угорщині, Польщі, Чехії, Румунії, Естонії, Україні, Росії.

Вальфдорфська школа являє собою гармонійне поєднання багатьох компонентів: академічного, естетичного і практичного аспектів, нових методів природничої освіти, живопису, іноземних мов, музики, мистецтва мовлення. Ці заходи не емпіричні, а глибоко фундаментальні: від нової системи розкладу на навчальний рік до

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

особливої структури уроку, форми соціальної організації школи, учительсько-батьківського самоуправління, розуміння діяльності вчителя та його підготовки і професійної відповідності.

Названі особливості системи створюють органічну єдність, яка відзначається антропософським ядром із наближенням до ноосферного ідеалу. У Німеччині вальфдорфські школи користуються широкою підтримкою держави, маючи значну фінансову допомогу, при цьому залишаються достатньо самостійними, оскільки знайдено розумну форму незалежності у поєднанні з інтеграцією в рамках єдиної спілки. Існує також розгалужена система підготовки вчителів і постійного підвищення їх кваліфікації, видається багато літератури і, що дуже важливо, об'єднання Вальфдорфських шкіл представлено на високому академічному рівні.

Головне завдання школи нижчого ступеню полягає у тому, щоб зробити людину людиною у повному сенсі цього слова: "Вчитель повинен постійно задавати собі питання, які здібності закладено в кожній дитині, і що ми, відповідно до цього, маємо розвивати для того, щоб із часом виросла гармонійна людська особистість. Стане ця дитина в майбутньому лікарем, чи суднобудівельником – має бути байдужим для педагога, який отримує її в шестирічному віці. Він повинен робити з цієї дитини людину" [27]. Одним із головних принципів Вальфдорфської школи є компроміс між вимогами людської природи і вимогами, що пред'являються суспільним, далеко природонеузгодженим, життям [5].

Вища освіта у Німеччині має характерні соціальні чинники, але статус природоохоронних спеціальностей досить високий. Забезпеченість ВНЗ загальноосвітньою компонентою з екології, та зокрема, прикладною, варта уваги і наслідування разом із рівнем оплати викладачів і запровадженням навчального процесу на всіх його рівнях.

**1.3. Екологічна освіта у Японії.** Японська освіта має глибоке культурне коріння. Вона заснована на синтезі буддизму, конфуціанства та елементів японської духовної спадщини – синтоїзму. **Етноцентризм** виступає визначальною рисою японців і культивується в освітніх закладах, головна його мета – збереження нації, традицій, способу життя, а досягається вона за допомогою буддистських принципів самовдосконалення, моральних норм, що

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

ґрунтуються на конфуціанстві. Вони включають п'ять основних пунктів:

1. любов до людини і милосердя до всього живого;
2. почуття відповідальності і обов'язку;
3. повага до старших і поблажливість до молодших;
4. мудрість, яка спирається на справедливість і добро;
5. прямота і щирість.

За таких умов визначальним завданням системи освіти є оволодіння своєю культурою, її нескінченними правилами, що регламентують усе життя японців. Мала територія та обмеженість природних ресурсів зробили природоохоронну діяльність важливою частиною цієї культури, тому в Японії широкого розповсюдження набули природо- та енергозберігаючі технології, а спосіб життя та виховання підростаючого покоління є максимально природоузгодженим (термін, який запровадив наш славетний філософ Г. С. Сковорода).

Японія, в цілому, має добре відпрацьовану і збалансовану систему освіти, ефективність якої засвідчують, зокрема, високі місця учнів та випускників японських шкіл на міжнародних конкурсах з математики, інших наук. У цій країні надаються широкі стартові можливості кожному індивіду, але у підготовці особистості-творця Японія відстає.

Гальмівну роль у цьому питанні відіграють особливості культури: японець засвоює безліч норм, шаблонів, стереотипів та правил, усе його життя проходить у лабетах необхідності та обов'язку, він не може вільно вибирати і реалізовувати свій життєвий шлях. Враховуючи це, а також глобальні тенденції сучасності, японці вдалися докорінної реформи освітньої системи: ставилося за мету сприяти розвитку творчої особистості, а саме, передбачалося: а) перенести акценти з академічних досягнень на повагу до особистості; б) надати школярам свободу у виборі предметів; в) полегшити процедуру екзаменів; г) запровадити цілу низку нових дисциплін, у тому числі, з охорони навколишнього природного середовища, екологічної культури; д) спростити процедуру вступу до ВНЗ та враховувати особистісні якості абітурієнтів; е) зробити гнучкішою структуру вищої освіти: посилити функції університетів щодо формування у студентів творчого мислення. Разом із цим, повага до

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

національних традицій, як фундаментальної основи життя, в жодному разі не ставиться під сумнів.

У процесі модернізації передбачалося, що одним із завдань японської школи має бути виховання почуття національної єдності та свідомості. Шкільна система і нині продовжує активно підтримувати процес формування особистості та опікується інтересами суспільства. Від усіх учнів делікатно вимагають участі в шкільних заходах, спортивних змаганнях, походах, урочистих церемоніях. Усе це розвиває почуття братерства і колективізму, але вплив західних технологій навчання стає все більш помітним у японських школах та університетах.

Екологічним вважається навчання у закладах “без стін”, вільне планування робочого часу та відсутність суворого розкладу, проведення занять поза приміщенням. Японські школи відкриті для широкого загалу, у слухачів більше можливостей для спілкування із зовнішнім світом. Освіта і виховання в таких школах побудовані за принципом природної доцільності і є яскравим прикладом екологічного виховання [17; 18].

Природоохоронна спеціалізація у ВНЗ досить розгалужена і має певні пріоритети, особливо там, де існують екологічні проблеми. Система університетської підготовки підкріплюється обов'язковим стажуванням у суміжних галузях, активно заохочується робота у інших країнах, досвід яких вважається доцільним задля забезпечення національних інтересів.

**1.4. Екологічна освіта у США.** На відміну від інших країн, у США якість елітарної, зокрема екологічної освіти у приватних школах значно вища, ніж у державних закладах. На жаль, багато 17-річних американців є безграмотними, бо навичкам читання, письма та лічби у занадто забезпечених комп'ютерами школах приділяється мало уваги. Якість навчання у державних закладах значною мірою залежить від місцевого законодавства. У 36 штатах один рік навчання вважається достатнім для вивчення всіх природничих наук. На думку американського педагога Б. Саймона [19], освітня політика робить вибір із двох можливостей: за першої – доступ до нових знань надається переважно еліті, що культивується в надрах структурованої та ієрархізованої соціальної системи. За такої організації освіти основній масі молоді закрито доступ до сучасних знань, а замість



РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

цього надано можливість задовольнятися освоєнням “життєво важливих навичок”.

Студенти одного із шести найпрестижніших у США коледжів провели цікаве дослідження: упродовж місяця вони вивчали “виробництво” сміття в коледжі. Підраховувались консервні банки, пакети, обгортковий папір, пляшки тощо. У результаті було вирішено відмовитися від марнотратства: використовувати мінімум обгорткового паперу, багаторазово використовувати поліетиленові пакети, здавати пляшки.

Дослідження допомогло студентам дізнатися про комплекс складних екологічних питань із відходами, а саме: скільки води необхідно для миття пакетів? скільки палива треба спалити, щоби виробити необхідну енергію? скільки відходів з'явиться в результаті додаткових процесів?

Встановлюючи подібні причинно-наслідкові зв'язки, студенти починають по-справжньому оволодівати природоохоронними технологіями та розуміти питання забруднення довкілля.

Такий дуже практичний і наочний підхід до екологічної освіти дає вагомі позитивні результати: до 1985 р. в США нараховувалось близько 12 тисяч природоохоронних організацій; щорічно додавалось ще по 250; на сьогодні їх понад 20 тисяч. Охорона природи стала способом життя багатьох американців і це результат дієвої, планомірної освітянської діяльності, яку проводять у державі.

У вищій школі США теж дотримуються, в основному, принципів індивідуального навчання. Крім обов'язкової програми студент має можливість обрати додаткові курси. Кращі ВНЗ намагаються зробити так, щоб студент прослуховував дисципліни відповідно до його власних потреб, навіть тоді, коли їх немає в навчальному плані. Між університетами існує домовленість, за якою студенти можуть направлятися в інші ВНЗ з метою вивчення певної дисципліни. Головною рисою системи вищої освіти в США є її мобільність. Разом із теоретичними дисциплінами, що складають фундамент освіти, до програми навчання включаються короткі спеціальні курси, які за необхідністю, можна легко модернізувати з урахуванням досягнень науки, техніки, технології.

Додатково розробляються нові, у більшості випадків, міждисциплінарні курси для організації підготовки спеціалістів за новими напрямками виробничої і наукової діяльності. Система освіти

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ*

---

швидко пристосовується до прискореного розвитку наукових і технічних знань, оперативно модернізуються зміст, форми, методи навчання.

Університети США виконують не тільки освітянську функцію, а також є потужними науково-дослідними центрами, в роботі яких приймають участь багато студентів. Вони також є активними у громадському житті університету, в чисельних громадських заходах, рухах, організаціях, у тому числі, в екологічних, типу "Green Peace". Не зважаючи на ряд недоліків, особливо, в плані здобуття навичок у процесі навчання, освіта в США є гуманістичною, бо є справою вільного вибору кожного.

Студент сам обирає спеціалізацію, несе відповідальність за рівень своєї культури. Система освіти допомагає йому реалізувати принцип індивідуального навчання: кожному надається право вибирати ті курси, котрі він бажає знати, ті підручники, які йому до вподоби і відповідають особистісному світосприйманню, стилю мислення. У багатьох ВНЗ навчальний процес розгортається як творча співдружність викладачів і студентів, а думка останніх завжди враховується.

Структура освіти США дедалі активніше забезпечує формування творчої особистості, здатної продуктивно працювати на будь-якому рівні – локальному, національному, глобальному, у будь-якій сфері діяльності - від державної установи до приватної фірми.

Отже, зіставлення досвіду вищезгаданих країн у становленні і розвитку екологічної освіти змушує визнати неможливість простого перенесення і прямого використання їх надбань, оскільки, розглянуті освітянські системи є суто національними, сформованими упродовж певного періоду, з урахуванням конкретного історичного досвіду. Деякі аспекти сучасного підходу до принципів освіти можна було б застосувати при реформуванні загальних основ сучасного способу навчання у контексті узгодження основних ланок української освітянської системи з принципами пріоритетності екологічної складової для сталого розвитку, проголошеної на міжнародних конференціях ООН та останніх міжнародних саммітах.

Національні здобутки, звичайно, мають бути гармонізованими із запропонованими заходами, зокрема, зі зменшенням відомих та застарілих недоліків і протиріч [3; 4].

## **II. Психолого-педагогічні аспекти запровадження екологічної освіти**

На початку минулого ХХ ст. на вітчизняних теренах процвітала ноосферна модель взаємодії суспільства і Природи, поки нам не нав'язали іншу систему цінностей, підходів, темпів розвитку. Сьогодні продовжується нещадна експансія ресурсів України, а державна мудрість поки не стала мірилом прийняття відповідальних рішень і визначення суспільної поведінки у питаннях прагнень та бажань. В українському інформаційному просторі відсутні регулярні теле- і радіопередачі з екологічної тематики, не проводиться системна атестація керівників виконавчої влади національного і місцевого рівнів з екологічного мінімуму, але пишню розквітає реклама алкоголю, тютюну, насилля, що вкрай негативно впливає на свідомість і стан здоров'я населення, особливо, молоді.

**2.1. Роль викладача.** Питання підготовки сучасного фахівця з екологічним мисленням, свідомістю, етикою, культурою пов'язане, перш за все, із вихованням його як особистості, зміцненням вродженої здатності обожнювати Природу. Пізніше – разом із прищепленням властивостей та вмінь приймати рішення у нестандартних ситуаціях, відповідально ставитися до професійних завдань, виділяти головні та важливі проблеми серед звичайних і буденних. У зв'язку із цим категорія чудесного у навколишньому природному середовищі повинна становити обов'язковий, важливий і переважаючий компонент екологічної освіти [23], що спроможний об'єднати науку і релігію у пізнанні оточуючого світу, піднявши їх на новий рівень функціонування і розвитку.

Організація конкретного навчального середовища тісно пов'язана з психолого-педагогічними підходами до створення відповідних ситуацій, інформаційно дозованих елементів, що ефективно діють на сенсорику слухача. Увага студентів має концентруватися у певний проміжок часу в спеціально підготовленому просторі із застосуванням усіх можливостей викладача як керівника навчального процесу, який формує ефективну та актуальну ситуацію на заплановану і максимально інтегровану тему з активним використанням засобів міжпредметних зв'язків, інформаційно-комунікаційних технологій тощо.

Глибоке засвоєння матеріалу базується не на запам'ятовуванні (це лише 10-15% можливостей індивідуума), а відбувається через

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

інтенсивну роботу із його свідомістю та підсвідомістю. Такого ефекту, що є сумою навчальних моментів, ситуацій, продуманих підходів, викладач досягає завдяки власній ерудиції, досвіду, глибокому опрацюванню матеріалу, тонкому відчуттю рівня уваги слухачів, їх психічного стану і напруги.

У результаті встановлюється справжній контакт у системі „викладач – студент”, коли керівник процесу навчання контролює ситуацію в аудиторії, відчуває інтерес слухачів, їх готовність бути наповненими тією інформацією, яку він підготував для них із відповідними акцентами. Голосом, дією, риторичними засобами у відповідно підготовленому просторі викладач створює міні спектакль, залучаючи об'єктивні і суб'єктивні елементи навчання, пов'язуючи їх у вербальному, демонстраційному та емоційному впливах. Фахівці стверджують, що під час тренінгового та ситуаційного навчання відбувається свідоме і підсвідоме засвоєння матеріалу з максимально швидкою підготовкою його у проявах власного досвіду. Цей ефект у педагогічній літературі відомий як транситуативний, а стан, в якому перебувають обидві сторони навчального процесу, можна характеризувати як творче збагачення, відгук на нову, нестандартну ситуацію, вироблення професійної відповідальності, формування і становлення екологічного мислення [6].

Між мудрістю та інтелектом існує вічний конфлікт: інтелектуали вважають себе розумними, оскільки накопичують стоси знань фактично мертвої, часто несистемної інформації. Завдання виховання полягає у формуванні екологічної свідомості і культури задля збільшення числа мудрих членів суспільства, здатних генерувати відповідальний відгук на нову ситуацію з відчуттям обов'язку перед красивим, величним, вічним.

Це інший тип людей, яким властиво ставити на перше місце речі важливі, а не сьогоденні, обожнювати Природу, а не себе в ній, розвивати людську універсальну свідомість, а не зосереджуватися на відносній, менш суттєвій.

За буденною логікою ми вважаємо, що час "летить і кудись збігає", а насправді, це ми проходимо свій життєвий цикл, гонимосся за різними течіями, теоріями, прискорюємо суспільне життя і забуваємо про його вищий - Природний ритм, скінченність та не меншу утаємниченість, ніж сотні і тисячі років назад. Психологи твердять, що існує не лише зовнішній прояв часу, а й внутрішній, властивий

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

кожній особистості з її польовою (духовною) структурою [3], яка "намагається" узгодити власні ритми з вібраціями зовнішнього світу. В ідеалі індивідуум має бути когерентним з оточенням – Природою, суспільством, але, на жаль, нині людина знаходиться частіше у стані далекому від бажаної рівноваги. Цьому є безліч причин, у тому числі, й у сфері освіти. Надлишок інформації, іноді зовсім непотрібної, переповнює сьогодні психіку слухача, студента, школяра. Така інформація не відповідає якості знання, вона певним баластом "засмічує" тонкі польові структури. Тому релігійні аскези завжди вимагали контролю фізичного і духовного станів, особливо при користуванні величним даром, який іменується "Слово" [7].

**2.2. Особливості періоду ринкових відносин.** Життя переповнене невідомим, незбагненим, та деякі автори вважають за доцільне розглядати "егопотребові цілі", "захист амбіцій у динаміці ситуацій з пошуку істини" [16], демонструючи сповзання до демагогічних прийомів і втрату позитивного ефекту у навчанні. Сьогоднішня організована масштабна діяльність частіше орієнтована на неекологічну ціль і нічим не відрізняється від колишньої "заорганізованої творчості".

Це стосується, у першу чергу, так званої "екологічності" ринкової економіки, у перевагах якої нас запевняють. Але саме ринкова економіка породила особливий тип життя – суспільство споживання, що визначається не природними потребами, а створенням штучного попиту та пропозицій все нових і нових товарів [25]. У самій суті ринкових відносин закладено механізм постійної експансії природних ресурсів, робочої сили, нищення "екосистеми людства" з її традиційними суспільствами без "перебудови" і "прискорень науково-технічної революції". Під час навчання молодь не отримує відповідей на болючі питання життя, більше того, спостерігає суцільний обман, пропаганду насилля, жорстокості, зухвальства по відношенню до рівних собі. Влада і гроші – понад усе – такий девіз нинішнього світу, що роздвоює людину на її складові, породжуючи купу проблем соціального, економічного і екологічного змісту.

Нині неможливо здійснювати освітній процес, не згадуючи цю триаду та продовжуючи класично подавати матеріал за виокремленою суттю предмета. З огляду на загальний екологічно кризовий стан світу і України зокрема, навчальні плани мають бути переглянуті в бік визначення важливих і актуальних державних потреб, вирішення яких

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

вимагають час і стан навколишнього природного середовища, оскільки розв'язання їх покладається на плечі підростаючого покоління. Параметри ролей у системі „педагог-студент” дозволяють співвіднести соціальні та психічні рівні сторін та їх можливості у проектуванні навчальних ситуацій. Останні повинні відповідати набору сучасних технологій, визначених для управління навчальним процесом, оскільки спеціальні тренінгово-ситуаційні середовища здатні забезпечити навчальні завдання, а міжособистісна взаємодія у системі викладач-студент виникає спонтанно і підсилює ефект трансситуаційної освіти.

У зв'язку з цим доповнено і вдосконалено метод інтелектуально насиченого тренінгового середовища, який детально розглядається у літературі у контексті вирішення проблемних ситуацій [6; 11; 13], для активізації екологічного навчання у вищій школі.

Використання комп'ютерної техніки при створенні тренінгового інтелектуально насиченого середовища потребує детального дослідження, оскільки її можливості мають специфічну дію стосовно відтворення певних навчальних характеристик, зокрема, проблемності, невизначеності, процесуальності тощо [8]. Не менш складним є питання врахування відповідей слухачів, тобто, операціоналізація зворотного зв'язку як механізму навчання при використанні такого середовища для освітнього процесу [9]. Це пов'язано зі складністю і багатозначністю зв'язків у ньому, проблемою їх відтворення на практиці (залучення програмістів, досконале володіння викладачем комп'ютерною технікою тощо).

**2.3. Поняття про збалансований (сталий) розвиток.** Для вітчизняної науки важливим є завдання підготовки суспільства до розуміння безальтернативності переходу до збалансованого еколого-соціо-економічного розвитку, коли всі його перелічені складові вписуються в можливості територіальних екосистем з відповідно рівномірною якістю життя людей [26]. Соціальна нерівність вважається негативним екологічним фактором, що породжує нестабільність у суспільстві, порушує його рівновагу і призводить до небажаних економічних і соціальних дій. Виробництва потребують негайної екологізації: створення і використання енергозберігаючих, маловідходних технологій, раціонального природокористування, ресурсозбереження, впровадження екологічного менеджменту, аудиту на всіх об'єктах господарювання.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

Потужним засобом у розгортанні вищевказаних робіт мають стати університети: не тільки в частині господарсько-договірних робіт, а й у плануванні освітнього процесу. Більшість держав світу перетворили свої вищі освітні заклади у кузні нових технологій, полігони для випробування ідей, прийомів підготовки сьогоденних і майбутніх фахівців, що вирішуватимуть завдання постіндустріального, природоузгодженого, інформаційно-інтелектуального суспільства.

Особливість нинішнього етапу розвитку суспільства полягає у міграції не тільки робочої сили, а й інтелекту, під яким треба розуміти здатність до системного, концептуального мислення. У країнах, де створюються належні умови для його концентрації і реалізації, формуються екологічно чисті виробництва, більш рівноправні суспільні відносини, розробляються нанотехнології, стратегії високоінтелектуального майбутнього. У місцях дефіциту інтелекту – можна прогнозувати "брудне" виробництво, погіршення екологічних і соціальних умов через розростання корупції – переваги агресивного невігластва над толерантною інтелігентністю.

Інтелектуали змушені шукати для себе місця виживання, а полишені ними території перетворюються на "табірні зони" з розповсюдженням "криміналу у законі". Проте коли збільшується число розумних, мудрих людей – у нації з'являється надія і від цього виграють усі: країна, суспільство і світ.

Вирощувати інтелектуалів можна на різному підґрунті, скажімо, із застосуванням еколого-інформаційних технологій [23]. Спектр використовуваних засобів тут дуже широкий: тренінги, рольові ігри, дебати, диспути, мозкові штурми тощо. У США у 80-ті роки минулого століття надавалась перевага інтелектуальним педагогічним технологіям [17], у результаті чого країна вийшла у світові лідери у сфері розумової праці (48 % зайнятих), на противагу діяльності у галузі виробництва (10 % зайнятих).

Для посилення інтелектуалізації в екологічній освіті використано психолого-педагогічну технологію – мозковий штурм – ділову гру, яка, на нашу думку, є найбільш результативною, комплексною і забезпечує досягнення визначеної мети. Вона насичена елементами тонких інтелектуальних технологій, психо-фізіологічних прийомів [14]. Тут важливим є усе: функціональна музика в паузах між груповою евристичною роботою, відтінки кольору стін, де проводиться "мозковий штурм", оформлення аудиторії еколого-

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

інформаційними наочними матеріалами, макетами, плакатами, поведінка викладача (модератора), навіть незначні, на перший погляд, деталі, що при взаємодії дають синергетичний ефект, а також забезпечення високого рівня мотивації діяльності кожного учасника інтелектуальної гри. Метод "мозкового штурму" застосовується при творчому вирішенні дослідницьких і прикладних проблем у науковій практиці, для прийняття оптимальних управлінських рішень, активізації мислення і має ще такі назви: фабрика ідей, мозкова атака, брейн-стормінг, метод Осборна тощо. Його іноді називають технікою групового творчого мислення.

**2.4. Навчально-методичне забезпечення.** Освітній потенціал "мозкового штурму" застосовувався при вивченні авторського курсу "Екологічний менеджмент" у групах слухачів, що отримували другу вищу (екологічну) освіту на базі Державного екологічного інституту Мінприроди України за програмою тематичних семінарів:

- організація виробництва і процес управління його екологічною складовою;
- інформація і комунікація в екологічному менеджменті;
- елементи екологічної психології в засобах управління і менеджменті;
- дослідження способів мислення, свідомості, культури з використанням прийомів екологічної етики.

На першому етапі проводився лекційний теоретичний огляд означених питань, рекомендувалася навчальна література, опрацьовувалися відповідні завдання на практичних заняттях, де формувалися групи учасників інтелектуальної гри з числа бажаючих і максимально готових з погляду викладача до участі в експерименті. Активні виступи у "мозковому штурмі" приймалася до уваги при атестації слухачів. У колективі попередньо створювалася обстановка розкнутості, толерантності, що сприяло інтелектуальній роботі та створювало дух змагання серед учасників.

Метод інтелектуальної гри передбачав зацікавленість усіх слухачів: і тих, хто безпосередньо приймав участь, і вболівальників, які мали допомагати основним учасникам "мозкового штурму". Головним завданням першого етапу ділової гри став пошук різних варіантів вирішення вітчизняних екологічних проблем, зокрема:



РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

- причин повільного впровадження екологічного менеджменту та аудиту на виробництвах, в організаціях, у тому числі, в авіаційній галузі;
  - неефективного застосування екологічної законодавчої бази та нормативної документації;
  - невідповідність дій міських, районних, селищних держадміністрацій екологічним принципам, нормам, стандартам;
  - низька виховна роль екологічної етики у державі, як засобу формування екологічної культури підростаючого покоління, усього населення у дусі рівноправ'я, рівноцінності всього живого, обмеження споживацтва, неекологічних запитів і апетитів;
  - значення та роль критеріїв оцінок еколого-економічного стану територій;
  - повільне впровадження інновацій у виробничу сферу і зростання екологічних ризиків у державі;
  - екологічно орієнтоване антикризове управління і менеджмент, прийняття управлінських рішень з урахуванням екологічних факторів;
  - стан справ із запровадження життєвого циклу виробів та його еколого-економічна ефективність;
  - стратегії стимулювання розповсюдження екологічних товарів і виробів;
  - моделі розрахунку екологічного рейтингу промислових об'єктів;
  - інформаційне забезпечення системи управління оточуючим середовищем виробництва;
  - екологічний моніторинг як засіб управління довкіллям;
  - моделі суспільства збалансованого розвитку.
- Окрема увага приділялася висвітленню **загальних екологічних питань**, серед яких актуальними є:
- перебудова світової економіки, оточуюче природне середовище і місце України у цьому процесі;
  - твори класиків екологічної літератури, вірші і молитви про Землю, національні традиції з точки зору нинішньої екологізації суспільного життя;
  - знаменита праця В. І. Вернадського "Наукова думка як планетарне явище" у контексті сучасності;
  - екологія – відправна точка нового бачення світу;
  - нові напрями у виробничих та інформаційних технологіях;

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

- міра екологічної достатності – погляд молодого сучасника;
- шляхи розвитку авіації, космічної техніки та їх екологізація;
- успішні дії громадських екологічних організацій у просторі захисту навколишнього середовища і ближнього довкілля.

Освітнє спілкування, в основному, спрямовувалося на пошук відповідей на болючі питання сьогодення. Для слухачів створювалися умови вільного, спонтанного висловлювання, коли можна подавати навіть фантастичні ідеї, відкидаючи стереотипи мислення, побоювання неправильної відповіді, пропонувати своє бачення проблеми, виходячи із власного досвіду і знань. Регламент часу був обмежений рамками заняття, що виключало "зацикленість" на протиріччях, невпевненості, психологічних комплексах. Студенти набирали відповідну кількість балів за кожний виступ, найбільшу – за конструктивний, системний підхід.

**Другий етап** навчання змістовно полягав в аналізі ідей, тут ставилася за мету відібрати кращі виступи за рішенням викладача і групи підтримки. Всі ідеї класифікувалися, узагальнювалися, звільнялися від емоційних чинників та мали відповідати таким критеріям: відповідність до поставленій задачі, мети дослідження; конструктивність, раціональність думки; обов'язковий позитивізм.

Для досягнення більшої ефективності проведення ділової гри "мозковий штурм" варто було створювати не тільки сприятливу обстановку для вільного висловлювання думок, а й провести попередню роботу щодо ознайомлення учасників і з основними правилами гри:

1. Виступати короткими реченнями.
2. Уникнення критики стосовно учасників.
3. Толерантне ставлення до усіх ідей; перевага не логіці, а фантазіям, мріям, позитивному настрою.
4. Почуватися вільно, розкуто, але в рамках ділової дискусії, за чим стежить викладач, нараховуючи бали (очки).
5. Свобода думки, активна уява і бажання учасників вирішувати проблеми.

Роль викладача у проведенні "мозкового штурму", або інтелектуального тренінгу, одночасно складна, відповідальна й цікава. Його завдання - максимально підготувати аудиторію, учасників гри, ознайомити всіх із правилами і критеріями заходу, зацікавити студентів у досягненні бажаного результату, створити невимушену,

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

творчу атмосферу, не забувати про жарти, почуття гумору, заповнити паузи заохочувальними репліками, екологічними цитатами, повчальними історіями, спокійною музикою тощо, а також допомогти кожному слухачу (знаючи їх можливості!) використати прихований від них самих власний потенціал – здатність до творчої кооперації, саморозвитку, самоорганізації.

Позитивні результати інтелектуальної гри можливо підсилити за рахунок **присутності відомих** учених-екологів, керівників різного рангу, представників громадських організацій, засобів масової інформації. Студенти у таких випадках краще усвідомлюють значимість організованого заходу, відчують його практичне значення, демонструють, як правило, чудові результати, що свідчать про їх високу професійну підготовку, обізнаність у питаннях, які винесено на інтелектуальну гру, значну психологічну готовність до виступу перед поважною аудиторією, а не лише перед своїм колективом і викладачем. Вони також мають можливість почути авторитетну думку з приводу тренінгу і розглянутих на ньому питань, презентувати себе як майбутнього фахівця з охорони довкілля.

Найкращі досягнення у проведенні "мозкових штурмів" продемонстрували слухачі Державного екологічного інституту Мінприроди України, де також вивчався авторський курс **"Основи екологічної культури для збалансованого розвитку"**. Частина запропонованих слухачами ідей сприяла вдосконаленню навчальних програм, курсів лекцій, інших методичних матеріалів, розроблених до вивчення названої дисципліни. Анкетування та інтерв'ю з учасниками "мозкових штурмів" показали, що психолого-педагогічні технології здатні покращити якість підготовки у вищій екологічній освіті інтерактивними засобами на основі інтеграції і міждисциплінарного вивчення природничих, технологічних, психологічних дисциплін, соціального і економічного осучасненого знання, за допомогою якого треба формувати сьогодні нове екологічне мислення.

Елементи екологічної свідомості (психологічні стани, суб'єктивні оцінки, ціннісні орієнтації, досвід) можна віднести до компетенції екологічного виховання [24], яке бажано здійснювати не лише у дошкільному та шкільному віці, а й продовжувати у процесі різного роду тренінгів, зокрема, під час інтелектуальних заходів типу "мозковий штурм".

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

Спільна праця авторів надихнула на думку про необхідність створення оригінального спецкурсу, програма якого досі ще обговорюється, але немає сумніву, що він буде затребуваний на різних рівнях інженерної освіти, зокрема магістерському. Мова йде про навчальний курс за вибором **„Екологічні основи перебігу інформаційних процесів у вищій школі”**. Велика кількість різних інформаційних процесів, що забезпечують діяльність будь-якого університету, ВНЗ тощо охоплює організацію наукових досліджень, адміністрування і безпосередньо організацію освітнього процесу з урахування досягнень дистанційних технологій, Інтернет і бездротового зв'язку. Істотно, що сучасні технології, з одного боку, наближають наших студентів до світових баз даних і наукових знань, а з іншого вимагають достойної, екологічної поведінки у світовому просторі, розуміння необхідності безпечного наповнення інформаційного простору, цілеспрямованого використання надбань іноземних колег і попередження несанкціонованого доступу до закритих інформаційних ресурсів. Названі проблеми та пропозиції щодо їх розв'язання стануть основою для створення нових навчальних тренінгів, семінарів, дипломних і курсових робіт магістрантів та нових наукових досліджень.

Екологічне мислення значно впливає на духовний світ слухача, цілеспрямовано формуючи його екологічну свідомість. Поєднання екологічного мислення і свідомості веде до готовності здійснювати екологічні дії за стереотипними, автоматизованими формами ціннісного ставлення до оточуючої дійсності, до Природи і суспільства. Такий стан можна кваліфікувати як високий рівень екологічної культури студентів, потреба в якому для сучасного суспільства вкрай необхідна.

Особливу увагу варто приділяти підготовці учителів-екологів, екологів-виробничників, екопсихологів, хоча вітчизняний Класифікатор професій ще не збагатився цими новітніми спеціальностями для господарської сфери країни, а тому до нашого часу екологічними питаннями займаються медики, економісти або фахівці інших галузей суспільної діяльності.

Отже, сучасна педагогіка має взяти на озброєння нові підходи та методи підготовки фахівців з урахуванням соціальних реалій і потреб сьогодення.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

1. Разом з традиційними засобами навчання доцільно поширювати і активно впроваджувати підходи в освіті для збалансованого (сталого) розвитку через екологізацію усіх дисциплін та формування екологічної свідомості. Це не суперечить міжнародним домовленостям, більше того, відповідає рішенню Самміту в Йоганнесбурзі, де період 2005-2014 років прийнято виокремити як Декаду освіти для сталого (збалансованого) розвитку, головною метою якої є виховання і навчання екологічно свідомих громадян, які мають знати про необхідність особистої інтелектуальної трансформації замість виключного накопичення інформації та знань.

2. Аналіз досвіду використання освіти та науки для гармонійного і збалансованого розвитку в деяких зарубіжних країнах показав, що кожна з моделей не може бути адаптована до умов України. Зростаюча нерівність у суспільстві, вкрай недосконала система підготовки і перепідготовки кадрів, відсторонення держави від наукових досліджень як теоретичного, так і практичного спрямування, зокрема, пов'язаних зі станом навколишнього природного середовища, відсутність виваженої і дієвої екологічної політики, економічна та політична нестабільність, викликають стурбованість громадськості та всіх свідомих верств населення. Тому поширення і розвиток екологічної освіти є не тільки важливим і значимим для сьогодення України, ЕО має стати пріоритетом державної політики і запорукою екологічної безпеки держави.

3. Суспільство, нарешті, хоч і повільно, але йде до розуміння простої думки, закладеної Природою у кожному з нас: жити у відповідності до її законів, відкинути споживацький і відверто паразитичний спосіб існування, оскільки за нього прийдеться дорого платити, якщо не нинішньому, то наступним поколінням.

Бажано не тільки усвідомлювати, але й активно діяти у галузі розвитку і поширення екологічної культури на всіх ланках суспільного життя, де нестримно розмножується інфекція споживацького способу існування і задоволення тільки власних потреб.

4. Створення, апробація і впровадження в освітній процес нових спецкурсів екологічного змісту для загальної гуманітарної, загальної інженерної освіти і спеціалізованих для майбутніх фахівців-екологів і підготовки викладачів дисциплін „Основи екології”, „Екологічний менеджмент”, “Основи формування екологічної культури”,

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

"Екологічні основи перебігу інформаційних процесів у вищій школі" стає перспективним завданням для педагогів і дієвим заходом впливу на зміст вищої освіти і формування сучасного екологічного мислення.

5. Науковий світ ще далекий від пізнання усіх таємниць, та у Всесвіті є дуже важлива категорія чудесного, що має становити обов'язкову компоненту для екологічного виховання і освіти. Доречно нагадати пророчі слова нашого геніального земляка академіка В. І. Вернадського, який подарував світу **ноосферну концепцію**: "У біосфері існує велика геологічна, можливо, космічна сила, планетарна дія якої поки що не береться до уваги... Ця сила є розум людини...". Яку людину ми виховуємо, підготуємо – такі процеси чекатимуть цивілізацію у майбутньому.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект / І. П. Аносов. - К. : Твім інтер, 2003. - 390 с.
2. Britannica Book of the Year. - 1999. - С. 209-212.
3. Білявський Г. О. Нові тенденції вдосконалення екологічної освіти як важливого фактора гармонійного розвитку / Білявський Г. О., Ракша Л. В., Нагорнюк О. М. та ін. // Екологія і ресурси. - 2003. - № 8. - С. 80-91.
4. Веретенник Н. Спеціальність – "інтелектуальна власність" / Н. Веретенник // Освіта України. - № 33. - 24 квітня 2002 р. - С. 7.
5. Воспитание к свободе // Московский центр вальфдорфской педагогики. - М., 1993-1994.
6. Емельянов Ю. Н. Эффект транситуационного обучения / Ю. Н. Емельянов // Вестник ЛГУ. - 1987. - Вып. 3. - С. 56-63.
7. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием : учебное пособие / С. Г. Кара-Мурза. - 2-е изд. - К. : Оріяни. - 2006. - 528 с.
8. Козлакова Г. О. Теоретичні і методичні основи застосування інформаційних технологій у вищій технічній освіті : монографія / Г. О. Козлакова. - К. : ІЗМН, ВІПОЛ, 1997. - 180 с.
9. Козлакова Г. О. Модернізація змісту вищої природничої та інженерної освіти в умовах інтернаціоналізації : монографія / кол. авторів: Г. О. Козлакова, О. М. Коваленко, Т. В. Сасенко та інші; наук. ред. : проф. Г. О. Козлакова, проф. М. Ф. Степко. - К. : ДВНЗ „Університет менеджменту освіти” НАПН України, 2015. - 152 с. (англ. мовою).
10. Корсак К. В. Основи сучасної екології / Корсак К. В., Плахотнік О. В. - К. : МАУП, 2004. - 312 с.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

11. Курінський В. А. Автодидактика / В. А. Курінський. – К., 1994. – 390 с.
12. Маркович Д. Ж. Социальная экология / Д. Ж. Маркович - М. : Изд-во РУДН, 1997. – 129 с.
13. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. - М. : Смысл, 1999. – 487 с.
14. Ліпський П. Ю. Технологія активізації наукових досліджень молодих учених з проблем сталого розвитку України / П. Ю. Ліпський. – Хмельницький : ХІКМШВ, 2004. – 28 с.
15. Майор Ф. Воспитание - сверхзадача человечества. Обращение к Глобальному форуму по защите окружающей среды и развитию / Ф. Майор. - М.,1990.
16. Менкур Ослон. Логіка колективної дії: Суспільні блага і теорія груп / Менкур Ослон. – К. : Літера. - 2004. – 271 с.
17. Михайлюк Л. Феномени гуманізму у сфері освіти в межах різних культур / Л. Михайлюк // Горизонты образования. - 2003. -№ 4. - С. 33-41.
18. Образование в Японии // НИИППОНИЯ, 2001. - № 16. – 124 с.
19. Освіта у США. Суспільство та цінності. – 2000. - 77 с.
20. Пріоритети національної стратегії збалансованого (стійкого) розвитку України: погляд НУО. – К. : Вид-во "Діа", 2003. - 140 с.
21. Проблема життєвого успіху в освітніх реформах / Гімназія на зламі століть. - К. : Літопис – ХХ, 1999. - С. 149-155.
22. Сталий розвиток суспільства: роль освіти. - К., 2005. – 82 с.
23. Саєнко Т. В. Освіта екобезпечного інформаційного суспільства: проблеми і перспективи : монографія / Т. В. Саєнко. – К. : Освіта України. – 2008. – 233 с.
24. Скребец В. А. Экологическая психология : учебное пособие / В. А. Скребец. – К. : МАУП, 1998. – 143 с.
25. Shell J. Fatum of the Earth. - London, 1992. - 348 p.
26. Шевчук В. Я. Ноосферогенез і гармонійний розвиток / В. Я. Шевчук, Г. О. Білявський, Ю. М. Саталкін, В. М. Навроцький. – К. : 2002. – 130 с.
27. Штейнер Р. Духовные основы воспитания / Р. Штейнер. – Рига, 1922. – 118 с.

*Свиридюк В. З.,  
Свиридюк В. В.*

## **ДЕРЕВО КРЕАТИВНОСТІ ЯК ІЄРАРХІЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТНОЗДАТНОГО ФАХІВЦЯ**

Такі поняття як творчість, креативність, знання, компетентність, мудрість завжди були в центрі уваги дослідників. Це зумовлено тим, що вони лежать в основі освіти та формують світогляд людини.

Не зупиняючись на аналізі термінологічної визначеності понять, хоча кожен із цих термінів надзвичайно цікавий і продуктивний у науковому аспекті, ми поставили за мету провести теоретичний аналіз існуючих підходів до вибудови ієрархії креативності.

Найбільшого визнання, як за числом прибічників, так і критиків, набула піраміда DIKW (англ. data, information, knowledge, wisdom – дані, інформація, знання, мудрість) – інформаційна ієрархія Рассела Акоффа, де кожен наступний рівень додає певні властивості до попереднього (рис. 1). Вона стала популярною після промови Р. Акоффа у 1989 році при вступі на посаду президента Міжнародного товариства загальних систем наукових досліджень (International Society for General Systems Research). Схожа модель збагачення інформації була запропонована Дейвом Кемпбелом (рис. 2). Згідно з концепцією Д. Кембела в його ієрархічній моделі у міру опрацювання інформації від сигналу до розуміння зростає її цінність [3, с. 1].

В обох випадках дослідники виводять знання з інформації, тому є необхідність більш детально проаналізувати ці два поняття. Платон визначав знання як множину істинних вірувань, котрі достатньо обґрунтовані, щоб у них повірити, і вважав, що державою повинні керувати філософи. Філософія перекладається з давньогрецької як любов до мудрості. Учений наголошував, що знання, поєднуючи істину з красою, формують не лише системну картину світу, вони сприймаються, як виключно людське надбання, як скарб, що передається від покоління до покоління [3, с. 1].

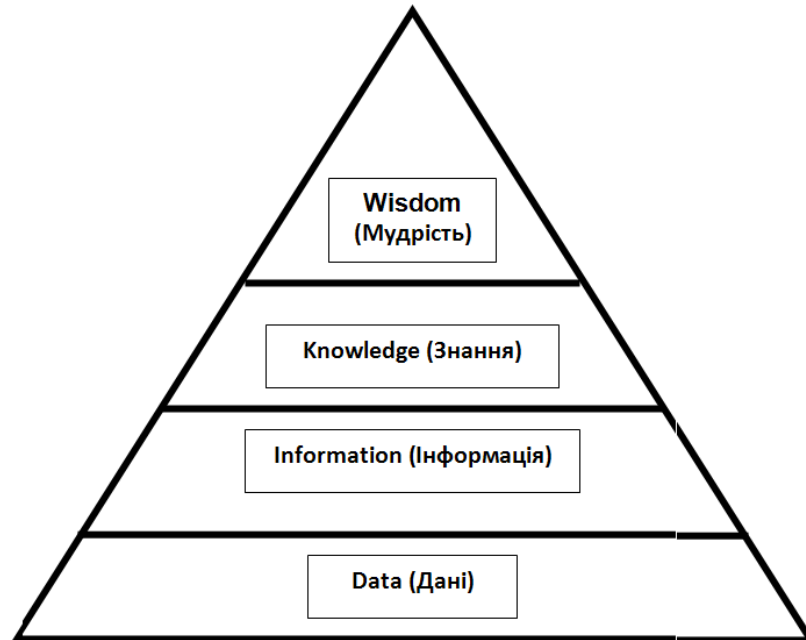
Френсіс Бекон стверджував, що знання – це сила. (Scientia est potentia. Knowledge is power) [4, с. 2]. В українській версії Вікіпедії знання – форма інформації, існування систематизованого результату інтелектуальної діяльності людини (пізнання) [3, с. 1]. За іншим



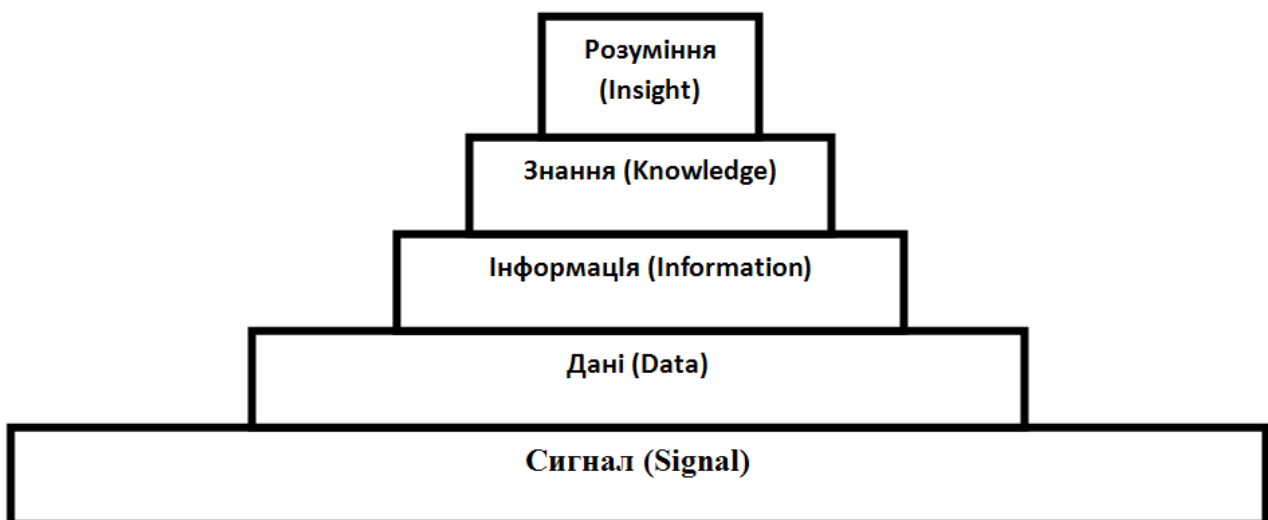
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

визначенням: "Знання – суб'єктивний образ об'єктивної реальності, тобто адекватне відзеркалення зовнішнього і внутрішнього світу у свідомості людини у формі уявлень, понять, думок, теорій" [3, с. 1].



*Рис. 1. Піраміда Рассела Акоффа*



*Рис. 2. Модель збагачення інформації Дейва Кемпбела.*

Знання у широкому сенсі – сукупність понять, теоретичних побудов і уявлень; у вузькому – це дані, інформація [3, с. 1].

Виділяють різні види знання: наукове, повсякденне (здоровий глузд), інтуїтивне, релігійне та інші. Повсякденне знання слугує основою орієнтації людини в навколишньому світі, підґрунтям її повсякденної поведінки і передбачення, але, зазвичай, містить помилки і протиріччя [3, с. 2]. Науковому знанню притаманні логічна

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

обґрунтованість, доведеність, відтворення результатів, прагнення до усунення помилок і подолання суперечностей [3, с. 2]. Знання протилежне незнанню, тобто відсутності перевіреної інформації про що-небудь [3, с. 2].

Більшість дослідників поняття знання якщо не ототожнюють його з інформацією, то виводять із поняття інформації, визначаючи при цьому знання як особливий її різновид.

Наскільки обґрунтований такий підхід переконаємося, здійснивши аналіз термінологічної визначеності поняття "інформація". Загалом саме слово "informatio" складається з префікса "in-" ("в-, на-, при-") і дієслова "form" ("надаю форму, створюю"), пов'язаного з іменником "forma" ("форма"). Латинське слово "informatio" означає виклад, обізнаність, повідомлення, роз'яснення факту, події, явища [2, с. 650].

В англійській мові слово "information" (в тодішньому написанні "informatioun") уперше з'явилося у 1387 році. Сучасного написання це слово набуло у XVI ст. В українську мову слово "інформація" прийшло з Речі Посполитої у XVII столітті. З середини XX століття воно стало загальноновживаним поняттям, але досі у науковому обігу сутність поняття залишається вкрай дискусійною. Загальноприйнятого визначення інформації не існує, і воно використовується головним чином на інтуїтивному рівні залежно від контексту. Філософи розглядають інформацію як відображення реального світу.

У звичайному, побутовому розумінні з терміном "інформація" асоціюються дані (наявні) і знання. При цьому необхідно розуміти, дані – це також знання, але особливі. Адже існують знання вічні і знання плінні. До вічних істин можна віднести наші знання про закони світобудови, правила арифметики ( $2+2=4$ ), геометрії (площа прямокутника дорівнює добутку ширини на довжину) тощо. На відміну від вічних знань, дані (наявні) – це знання про поточний момент існування Всесвіту. Вони є результатом спостережень навколишнього світу, що фіксуються за допомогою органів чуття або приладів.

Можна відмітити низку особливостей, що відрізняють дані від знань. Насмперед, дані – для машини, знання – для людини. Людський мозок не може втримати одночасно великі обсяги даних, зате він прекрасно фіксує вічні істини. Знання, якщо вони істинні, тобто такі, що правильно відображають реальність, залишаються незмінними. Інформація також відображає реальність, але на поточний момент.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

Змінюється Всесвіт, змінюється інформація. Все тече, все змінюється, все повторюється, однак не можна двічі увійти в одну і ту саму річку. Все, що тече і є актуальним на поточний момент – це інформація. Все, що залишається навіки – знання.

Під інформацією розуміють ту складову знань, яку використовують для орієнтування, прийняття рішень, активної дії. Залежно від галузі використання термін "інформація" має багато визначень, зокрема:

- розпізнаний кібернетичною системою сигнал або комплекс сигналів (образ), який зменшує кількість варіантів вибору нею чергової дії (команди);
- відомості або повідомлення про щось (побутове розуміння інформації);
- роз'яснення, виклад, оригінальність, новизна;
- документовані або публічно оголошені відомості про події та явища, що відбуваються у суспільстві, державі та навколишньому природному середовищі (Закон України "Про інформацію") [2, с. 650];
- комунікація та зв'язок, у процесі якого усувається невизначеність, зменшується інформаційна ентропія (Клод Шеннон);
- міра неоднорідності розподілу матерії та енергії у просторі та у часі, міра змін, якими супроводжуються всі процеси, що протікають у світі (Віктор Глушков);
- позначення змісту, отриманого із зовнішнього світу в процесі нашого пристосування до нього і пристосування до нього наших почуттів (Норберт Вінер);
- заперечення ентропії, міра хаосу в системі (Леон Бріллюен);
- передача різноманітності (Вільям Росс Ешбі);
- міра складності структур (Абраам Моль);
- ймовірність вибору (Аківа та Ісаак Яглом);
- відображена різноманітність (Аркадій Урсул);
- властивості матеріальних об'єктів породжувати та зберігати певний стан, який в різних матеріально-енергетичних формах може передаватись між об'єктами;
- фундаментальний генералізаційно-єдиний безпочатково-нескінченний законопроцес автоосциляційного, резонансно-сотового, частотно-квантового та хвильового відношення, взаємодії, взаємоперетворення та взаємозбереження у просторі та часі енергії,

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ*

---

руху, маси та антимаси на основі матеріалізації та дематеріалізації в мікро- та макроструктурах Всесвіту (Іван Юзвішин);

- результат інтелектуальної, аналітико-синтетичної чи евристичної діяльності певної людини щодо відомостей, повідомлень, сигналів, кодів, образів тощо (Віталій Цимбалюк);

- універсальна субстанція, що пронизує всі сфери людської діяльності, слугує провідником знань та думок, інструментом спілкування, взаєморозуміння та співробітництва, утвердження стереотипів мислення та поведінки (ЮНЕСКО).

Існують й інші, навіть несумісні між собою, визначення поняття "інформація". Тому переважна більшість дослідників намагаються знайти найбільш характерні ознаки і особливості інформації, серед яких:

1. Цінність інформації визначається корисністю, тобто її здатністю забезпечити суб'єкта необхідними умовами для досягнення ним поставленої мети.

2. Достовірність – здатність інформації об'єктивно відображати процеси та явища, що відбуваються в навколишньому світі. Як правило, достовірною вважається насамперед та інформація, яка несе у собі безпомилкові та істинні дані. Під безпомилковістю слід розуміти дані, які не мають прихованих або випадкових помилок. Випадкові помилки обумовлені неумисними спотвореннями змісту людиною чи збоями технічних засобів при переробці даних в інформаційній системі. Під істинними слід розуміти дані, зміст яких неможливо фальсифікувати або заперечити.

3. Актуальність – здатність інформації відповідати вимогам сьогодення (поточного часу або певного часового періоду).

4. Суспільна природа – джерелом інформації є пізнавальна діяльність людей, суспільства.

5. Мовна природа – інформація виражається за допомогою мови (знакової системи будь-якої природи, яка слугує засобом спілкування, мислення, висловлювання думки). Мова може бути природною, яка використовується у повсякденному житті та служить формою висловлення думок і засобом спілкування між людьми, а також штучною, створеною людьми з певною метою (наприклад, мова математики, мова програмування та інші мови).

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

6. Дискретність – одиницями інформації як засобами висловлювання є слова, речення, уривки тексту, а у плані змісту – поняття, висловлювання, опис фактів, гіпотези, теорії, закони тощо.

7. Старіння – головною причиною старіння інформації є не сам час, а поява нової інформації, із надходженням якої попередня інформація виявляється невірною, перестає адекватно відображати явища та закономірності матеріального світу, людського спілкування та мислення. Старіння інформації є основною її відмінністю від вічних істин. Вічні знання не старіють, інформація – старіє. Квадрат гіпотенузи дорівнював сумі квадратів катетів за часів Піфагора, котрий першим це зрозумів дві з половиною тисячі років тому, і буде дорівнювати вічно.

Ми формулюємо наступне визначення: ***"Інформація – філософська категорія, яка відображає поточні зміни Всесвіту у просторі і часі"***.

Відштовхуючись, насамперед, від поділу знань на вічні і плінні, відмінностей між вічними знаннями та інформацією, ми вибудували модель креативності у вигляді дерева, до якої увійшли декілька фундаментальних понять, таких як: інформація, знання, віра, досвід, мудрість (рис. 3).

В основу моделі покладено сигнал. Електричний сигнал від рецепторів органів чуття людини. В організмі людини є низка різновидів рецепторів, об'єднаних в органи чуття, які посиляють електричні сигнали до головного мозку, де у певних відділах (центрах) ці сигнали формують відчуття. Відчуття поділяються залежно від рецепторів чутливості на наступні різновиди:

візуальна чутливість – сприймається органами зору (ми бачимо все довкола);

слухова чутливість – сприймається органами слуху (ми чуємо звуки);

тактильна чутливість – сприймається тактильними рецепторами;

нюхова чутливість – сприймається нюховими рецепторами (ми відчуваємо аромати і сморід довкола);

смакова чутливість – сприймається смаковими рецепторами (ми відчуваємо смак будь-чого, що беремо до рота);

больова чутливість – сприймається больовими рецепторами нашого тіла (ми відчуваємо біль при подразненні больових рецепторів, які є у всіх органах нашого тіла);

теплова чутливість – сприймається тепловими рецепторами нашого тіла, тобто, рецепторами, які реагують на температуру довкілля,

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

яка перевищує температуру тіла людини (у нормі температура тіла людини становить 37° C);

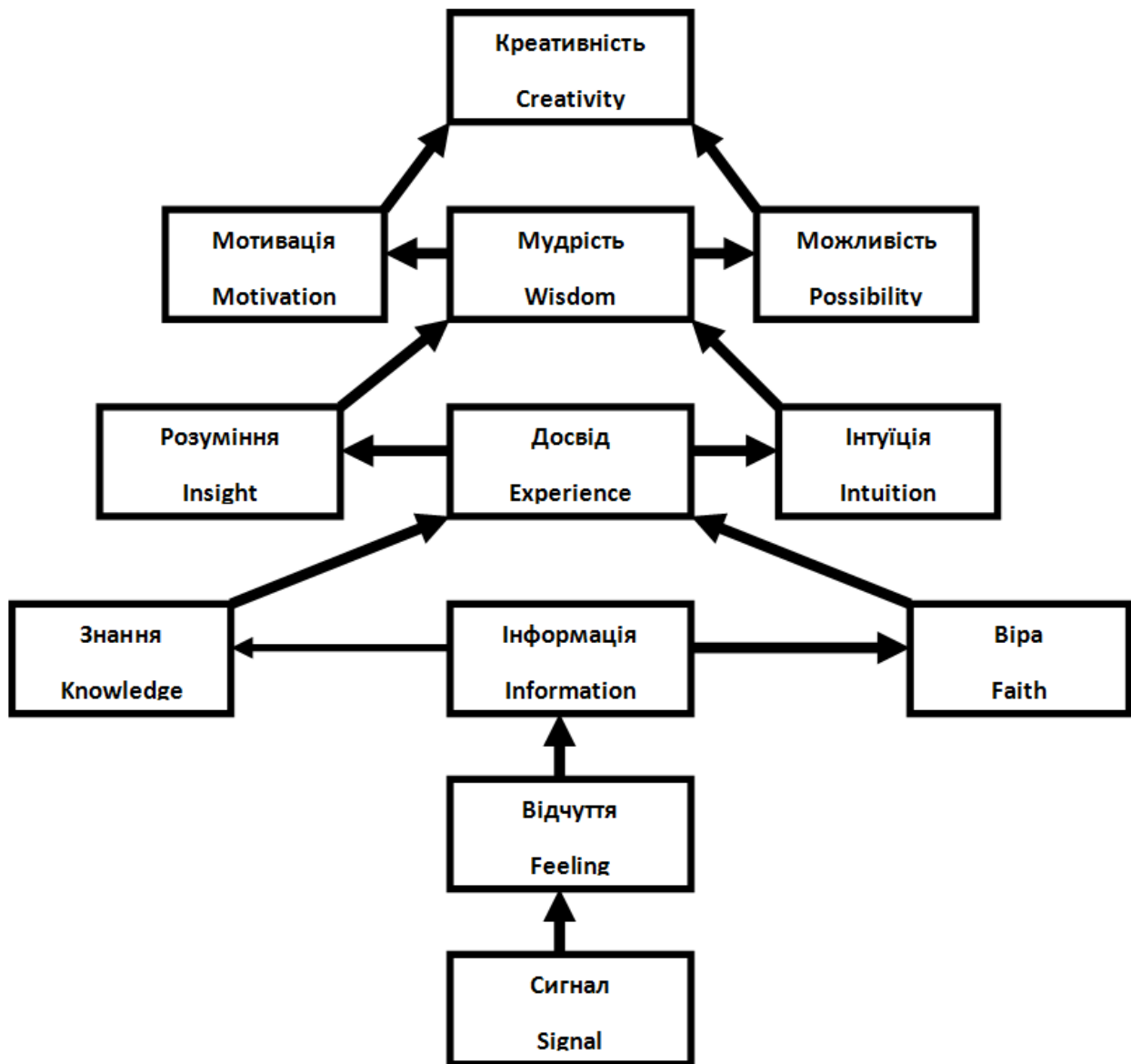


Рис. 3. Дерево креативності

холодова чутливість – сприймається холодовими рецепторами нашого тіла, які реагують на температуру довкілля, яка є меншою за температуру тіла людини. Теплову і холодову чутливість можна об'єднати загальним поняттям температурної чутливості. Але оскільки в людському організмі для сприйняття холоду і тепла існують різні рецептори, то й поділ чутливості є доречним;

ортостатична чутливість – сприймається кортієвим органом, який сигналізує, яке положення займає наша голова (кортіїв орган знаходиться у внутрішньому вусі) по відношенню до вектора сили тяжіння, який направлений вертикально вниз до центру маси Землі.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

Кортів орган дозволяє нам зберігати рівновагу. Це складна система швидкого реагування у нашому організмі. Зокрема, для обробки інформації (електричних імпульсів від обох рецепторів – кортів орган парний) у головному мозку людини наявний спеціальний відділ – мозочок, а у виконанні команд від мозочка по підтриманню рівноваги приймає участь вся скелетна мускулатура. Тим, хто сумнівається, радимо провести відпустку на круїзному лайнері. Семибальний шторм виверне нутроці будь-кому лише тому, що кортів орган втомився від постійного подразнення хитанням того, що він звик мати за стабільну опору під ногами. Тим, кому морська хвороба не аргумент, можна поїхати до Японії і пожити там деякий час. Під час п'ятибального землетрусу кортів орган розбудить вас до того, як ви почуєте лемент переляканих людей і скавуління Perezбуджених псів;

пропріоцептивна чутливість – сприймається спеціальними рецепторами у м'язах і сухожиллях нашого організму залежно від того напружені м'язи чи розслаблені, розтягнені (навантажені) сухожилля чи ненавантажені. Щоб переконатись в існуванні пропріоцептивної чутливості, закрийте очі (цим позбуваємось візуального контролю), розчепірте пальці на руці, щоб вони не торкалися один одного, і запропонуйте колезі, торкаючись кінчика будь-якого пальця вашої руки, відхиляти його у будь-який бік. Тактильна чутливість дозволить миттєво визначити до якого пальця торкнувся колега. А в який бік він відхиляє ваш палець допомагає зрозуміти пропріоцептивна чутливість. Крім того, ми всі вміємо заплітати пальці на руках у досить вигадливі фігури, не контролюючи візуально процес заплітання;

вісцероцептивна чутливість – сприймається спеціальними рецепторами у наших внутрішніх органах, які визначають ступінь кровонаповнення та кровоплину (ішемія – недостатнє кровопостачання органів), ступінь розтягнення (внаслідок переповнення) чи скорочення (спазм) порожнистих органів на кшталт шлунка, кишечника, жовчного і сечового міхурів. Метеоризм (накопиченні газів у кишечнику) не завжди супроводжується болями, але завжди викликає бурчання та неприємне відчуттям здуття живота і дискомфорту. Печія, відчуття "комля" в горлянці, дисфагія (відчуття утрудненого проходження їжі через стравохід), гикавка – типові прояви сенестопатій – неприємних відчуттів внаслідок подразнення вісцероцептивних рецепторів;

Відчуття у мозку людини перетворюються в інформацію. Цей процес можна зобразити у вигляді інформаційної матриці (рис. 4).

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

Перетворення інформації осмислюється з урахуванням набутих знань і життєвого досвіду, а також вірувань, які через розуміння та інтуїцію формують мудрість.



Рис. 4. Перетворення інформації в головному мозку людини

Щодо знань, вважаємо доречним звернути увагу на вислів Гельвеція: "Знання деяких принципів легко заміщує незнання деяких фактів" і цитату Семюеля Джонсона: "Знання буває двох видів: або ми щось знаємо, або знаємо де знайти дані про це" [4, с. 2]. Підкреслимо, знання законів і принципів світобудови ще не робить людей мудрими. Найкраще з цього приводу свого часу висловився Костянтин Дмитрович Ушинський: "Голова наповнена уривчастими, незв'язаними знаннями, схожа на комору, в якій безлад і де сам господар нічого не може знайти. Голова, де лише гола система без конкретних знань, схожа на крамницю, де над полицями написано назви товарів, але на самих полицях пусто".

Стосовно віри, то вона також є джерелом безцінних знань. Наприклад, раніше у науковців викликало подив те, що згідно Біблії, Бог створив світло раніше ніж Сонце та інші небесні світила. Тепер, коли відкрито реліктове електромагнітне випромінювання, підтверджено, що це дійсно так. Реліктове випромінювання виникло на кілька мільярдів років раніше, ніж утворилися зорі та їх скупчення – галактики. Тому, священні книги світових релігій були і залишаються бездонним колодязем, з якого черпають мудрість мільйони віруючих. "Люди освічені – спадкоємці пророків, які залишили у спадок не драхми і динари, а лише знання" (Мохаммед) [4, с. 2].

Стосовно досвіду наводимо вислів Леонардо да Вінчі: "Знання, не породжені досвідом, матір'ю всякої вірогідності, марні й повні помилок" [4, с. 2].



РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

Завдяки знанням вічних істин, вірі і життєвому досвіду через усвідомлене розуміння і підсвідому інтуїцію, інформація здатна перетворюватися на мудрість.

У світлі сучасних досліджень, мудрість – одна з властивостей розуму, яка характеризується здатністю доречно застосовувати глибокі знання, ураховуючи конкретну ситуацію, знаходити способи вирішення проблем, спираючись на запозичений і свій власний (життєвий і підсвідомий) досвід [8, с. 278].

У християнстві мудрість вважається одним із дарів Святого Духа. Мудрість як одна із чеснот шляхетної побожної людини фігурує у всіх стародавніх філософських та релігійних джерелах, а приказки, притчі та афоризми в наш час стали квінтесенцією народної мудрості.

Щоб мудрість перетворилася у креативність необхідні ще дві умови, які фігурують у вигляді складових дерева креативності: бажання (мотивація) і можливості.

Креативність (лат. creatio – створення) – творча, новаторська діяльність, новітній термін, яким окреслюються "творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і що входять в структуру обдарованості як незалежний фактор. Раніше науковці використовували термін "творчі здібності", однак пізніше він почав витіснятися мовним запозиченням з англійської мови (creativity, creative). У російській мові, на думку професора І. Мілославського, терміном "креативний" позначається творчість, що "не тільки висуває ідеї, але й доводить їх до конкретного практичного результату". А слово "творчий" (рос. творческий) залишається зі своїм вихідним значенням, що не розрізняє діяльність результативну й, навпаки, безрезультатну [6, с. 2].

Креатив (англ. creative) – поняття, що характеризує продукт діяльності людини, створений способом, що відрізняється від аналогічних, новизною підходу, творчим рішенням. Як правило, продукт творчої діяльності називають новомодним іншомовним запозиченням для епатажу, привертання уваги, кращого сприйняття і запам'ятовування. Дехто розуміє під креативом творчість, поставлену на потік, творчість, здатну приносити багатство, владу і славу [6, с. 3].

На сучасному етапі розвитку людської цивілізації креативність є невід'ємною рисою конкурентоздатної особистості. Успішність конкурентоздатної особистості проявляється, насамперед, через високопрофесійну діяльність, в основі якої лежить не стільки

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

діяльнісний аспект, як комунікативний. Інтегральною характеристикою конкурентноздатної особистості є інтелектуальна спритність, яка являє собою гармонійне поєднання трьох взаємопов'язаних особистісних якостей: емоційної, поведінкової та інтелектуальної гнучкостей [1, с. 3; 5, с. 2; 7, с. 1].

Завдяки цим якостям Білл Гейтс заробив свій перший мільярд у 33 роки. Нещодавно він в одній з американських шкіл озвучив 11 правил, котрих не вчать у школі. Суть його промови зводилася до того, що виховане у дусі політкоректності покоління американців відірване від реальності, тому його представникам буде важко вижити у сучасному жорстокому світі.

Правило 1. Життя несправедливе – звикайте.

Правило 2. Нікого не цікавить ваша самооцінка. Від вас чекають лише досягнень.

Правило 3. Ви не будете заробляти 60 тисяч баксів на рік як тільки закінчите школу. Ви ніколи не станете віце-президентом з особистим водієм, доти не заробите на те й інше.

Правило 4. Якщо вам здається, що вчителі занадто вимогливі і строги – це лише квіточки. Почекайте, нехай у вас з'явиться бос.

Правило 5. Смажити гамбургери – нижче вашої гідності? Ваш дідусі і бабусі так не вважали. Для них смажити гамбургери було можливістю зацепитися за життя у цьому світі.

Правило 6. Якщо у вас щось не склалося, це не провина ваших батьків, тому не хникайте, на помилках вчаться.

Правило 7. Батьки не завжди були такими занудами, як вам здається. Можливо саме постійна турбота про вас їх такими зробила? Вони вас годують, одягають, постійно слухають, які ви особливі і талановиті. Тому замість того, щоб критикувати покоління батьків, погляньте спершу на себе.

Правило 8. Можливо у вашій школі некоректно називати невдах невдахами. Можливо, у вашій школі їх взагалі не залишилось, але тільки не в житті. У деяких школах уже неможливо залишитися на другий рік, тому що відстаючим учням надають стільки спроб здати іспити, скільки необхідно для переходу до наступного класу. У житті все зовсім по-іншому.

Правило 9. Життя не ділиться на семестри. У вас не буде літніх канікул, і ваш роботодавець не буде допомагати вам віднайти себе. Вам доведеться робити це самому за рахунок вашого вільного часу.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

Правило 10. По телевізору не показують справжнього життя. В реальному світі не вийде весь день сидіти у кав'ярні і точити теревені з друзями.

Правило 11. Будьте більш люб'язними з "ботанами". Один із них може стати вашим босом [1, с. 3; 5, с. 2; 7, с. 1].

Вільям Г'енрі Гейтс III є зразком успішної особистості у країні, яка є взірцем для бідних країн, які сором'язливо (із того ж почуття політкоректності, яке розкритикував Білл Гейтс) називають країнами, що розвиваються, доцільно навести низку його цитат:

"Я не нахабний. Усе зовсім навпаки. Я розчарований. Я сором'язливий. Я ввічливий".

"Витрачати гроші розумно настільки ж складно, як і заробляти їх".

"Я зачісуюся кожного разу перед тим, як надіслати E-mail, оскільки сподіваюся виглядати привабливо".

"Бізнес – відмінна гра: постійне змагання і мінімум правил. А рахунок у цій грі ведеться в грошах".

"Успіх – поганий учитель. Він схиляє розумний людей думати, що вони не можуть програти".

"Успіх нічому не навчає. Він тільки переконує розумних людей у тому, що вони не можуть програти. (англ. Success is a lousy teacher. It seduces smart people into thinking they can't lose)".

"Життя стає набагато веселішим, якщо підходити до всіх його викликів творчо".

"Якщо міркувати в термінах використання часу, релігія не дуже ефективна. Є купа речей, які я можу зробити з ранку в неділю".

"Краще, якщо дитина прив'язана до комп'ютера, ніж до телевізора".

"Якщо в листі є слово "збільшення" – напевно спам".

"Не люблю конференції у різних екзотичних місцях. Таке відчуття, що чим приємніше місце, тим менше роботи виконується".

"Іноді я заздрю тим, хто програмує. Після того як я перестав писати програми для Microsoft, я часто напівжартома говорив на зборах: "Може, заїду на вихідних, напишу цю програму сам". Тепер я так вже не кажу, але постійно про це думаю".

"Якби я знав, де знаходиться фініш, думаєте, я вже не досяг би його багато років тому!?"

"Це спроба побудувати Вавилонську вежу на базі Unix. Це призведе до масштабного конфлікту".

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

"Я ніколи не був повністю задоволений жодним продуктом Microsoft".

"Знання – головний інструмент управління".

"Якщо з цього приводу немає закону, він з'явиться".

"Іновації частіше проявляють уряди невеликих країн".

"Справжній менеджер спочатку з'ясовує, що погано, а вже опісля, – що добре".

"Електронна пошта робить ієрархічну структуру компанії більш плоскою".

"Найбільші невдахи серед ваших клієнтів – головний об'єкт вивчення".

"За десять найближчих років бізнес зміниться сильніше, ніж за минулі п'ятдесят".

"Уся реклама невідворотно буде перетворена з масової на особистісну".

"Кидати навчання і створювати власну справу можна в будь-який час, а до Гарварда повернутися ніколи не пізно".

"Бізнес – захоплива гра, в якій максимум азарту поєднується з мінімумом правил".

"Студент і школяр є "працівниками інтелектуальної сфери у рафінованій формі".

"Уряди отримують небачені можливості, щоб задіяти виборців для управління суспільством".

"Цифра на папері – мертва, а цифра в електронній формі здатна народжувати думки і дії".

"У майбутньому залишаться два різновиди компаній: ті, що в Інтернеті і ті, що покінчили з бізнесом".

"Будь-хто, не питаючи дозволу в Microsoft, може розробити додаток, виконаний на платформі Windows".

"Повсюди в світі – у старих гаражах і в наукових інститутах, визрівають нові зерна конкуренції".

"Механізм позитивного зворотного зв'язку допомагає всім, відтак не можна спочивати на лаврах – конкуренти не дремають".

"Лише великі досягнення здатні переконати людей, що вдосконалені версії стільки вартують".

"Ми переоцінюємо зміни, котрі відбудуться впродовж найближчих двох років, і недооцінюємо, того що відбудеться через десять років".

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

"Щоб заманити й утримати на роботі розумних людей, необхідно надати їм можливість спілкуватися з іншими розумними людьми".

"Коли в компанію приходить одна розумна людина, незабаром з'являється інша – талановиті люди люблять працювати в товаристві рівних собі".

"У галузі високих технологій зміни невідворотні, тому навіть на найближче майбутнє немає гарантії, що Windows збереже лідерство".

"Найважливіша якість успішного менеджера – рішучість зі відкритим забралом зустрічати будь-які погані новини, самому шукати зустрічі з ними, а не ховати голову в пісок".

"Найбільш надійний засіб виділитися серед конкурентів, відірватися від переслідувачів – добре налагодити роботу з інформацією".

"І позитивні, і негативні риси науково-технічного прогресу необхідно обговорювати як можна ширше, щоб його напрям визначало все суспільство, а не лише фахівці".

"Велике багатство йде поруч із великою відповідальністю, обов'язком поділитися із суспільством і необхідністю забезпечити розподіл цих фінансів серед тих, хто їх потребує".

"Я проводжу Тижні Усамітнених Роздумів двічі на рік – відкладаю на потім всі інші справи і посилено обмірковую найбільш складні технічні і комерційні проблеми компанії".

"Відвідування сайтів конкурентів перетворилося у ранковий ритуал. Я його і зараз виконую. Один із персональних комп'ютерів у моєму кабінеті використовується виключно з цією метою – він налаштований на циклічне відвідування низки сайтів, що належать нашим конкурентам".

"Я боюсь потерпіти поразку. Це – точно. Кожного дня, коли я прихожу до офісу, я запитую сам у себе: "Ми все ще працюємо добре? Нас ніхто не випередив? Чи дійсно той чи інший продукт має гарний збут? Що ще ми можемо зробити для його покращення?" [1, с. 3; 5, с. 2; 7, с. 1].

Таким чином, усвідомлення власних і тих, що панують в суспільстві, ментальних і поведінкових моделей призводить до розуміння того, що обмежує нас в досягненні більш високих цілей і заважає побачити нові можливості в умовах реальності, що постійно змінюється.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ  
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

---

Дерево креативності – одна з моделей візуалізації перетворення інформації у креатив.

Щодо креативності і конкурентоздатності, то на сьогодні в умовах постіндустріальної епохи розвитку людства загальне правило наступне: якщо чиновник, менеджер, управлінець отримує винагороду від суспільства більшу, ніж творець, система неконкурентноздатна, а суспільство нежиттєздатне за визначенням.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Василенко И. Персональная гибкость руководителя / Василенко Инесса. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://4izmerenie.com/masterskaya/flexibility>
2. Закон України "Про інформацію" // Відомості Верховної. – 1992. – № 48. – С. 650.
3. Знання. Вікіпедія. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki>
4. Знання. Вікіцитати. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikiquote.org/wiki>
5. Интеллектуальная гибкость. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://banauka.ru/903.html>
6. Креативність. Вікіпедія. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikiquote.org/wiki/%D0%9A%D1%80%D0%B5%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C>
7. Маркетинговоу исследование. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
8. Тофтул М. Г. Сучасний словник з етики. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 416 с.

## РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

---

*Дубасенюк О. А.*

### ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

**Актуальність проблеми.** Необхідність формування креативності особистості в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі зумовлена змінами, які відбуваються в сучасному суспільстві та специфікою педагогічної професії. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти, Закону "Про освіту" (2017), концепції "Нова українська школа" (2016) виникає потреба у професійно підготовлених креативних педагогах. Зростання творчого потенціалу майбутніх педагогів дає можливість упевнено почувати себе в мінливих ситуаціях, адекватно на них реагувати, а також допомогти особистості розкрити власні здібності, спрямувати їх на вирішення проблем, що виникли. Окреслені тенденції функціонування сучасного суспільства впливають на формування майбутнього педагога, яке полягає в розвитку креативної компетентності вчителя, здатного творчо вирішувати поставлені цілі та завдання професійної діяльності.

Потреби вищів визначаються багатьма чинниками: розширенням функцій педагога, серед пріоритетних визначено проєктувальну, інноваційну, прогностичну; зростаючий попит суспільства на творчих педагогів, спроможних продукувати нові форми, методи, технології; надання педагогу свободи у виборі змісту, технологій, методів, форм навчання.

Професійна підготовка покликана забезпечити формування цілісного світогляду майбутнього педагога, який володіє методологічними та практичними знаннями, є носієм загальнолюдських цінностей та норм; здатного самостійно орієнтуватися в нестандартних ситуаціях та творчо й креативно розв'язувати різноманітні професійні задачі. Низка проблем, обставин, що викликають багатовекторні труднощі, неповторність

особистості кожного учня визначають необхідність формування креативності майбутніх педагогів. Важливо не лише володіти певним обсягом знань, уміти застосовувати їх на практиці, але й творчо трансформувати знання відповідно до обставин, що виникають. З огляду на зазначене актуальним є розроблення й упровадження інноваційних педагогічних технологій у педагогічну діяльність, зокрема у підготовку майбутніх педагогів, які сприяють формуванню нестандартного підходу до учнів, розкриттю їх творчих здібностей, обдарувань.

Поняття "креативність" науковці тлумачать неоднозначно: як здатність до творчості, пошукову активність, спроможність генерувати множину нестандартних ідей, прагнення до самореалізації тощо.

У контексті психопедагогіки важливо виокремити психологічні аспекти проблеми розвитку креативності, які стали предметом дослідження багатьох учених. Доведено, що здатність до трансформації досвіду, набутого в процесі навчальної діяльності, зумовлена креативністю особистості майбутнього фахівця. Останнє сприяє розвитку таких важливих для особистості якостей, як гнучкість мислення, спостережливість, емпатійність, самостійність, організованість, емоційність, здатність всебічно оцінювати педагогічні явища. Саме тому формування креативності майбутніх педагогів передбачає насамперед розвиток творчого потенціалу особистості, цілісного світогляду, дивергентного мислення.

Проблема формування креативних якостей особистості вивчалася як зарубіжними, так і вітчизняними вченими. Велика увага приділялася аналізу поняття "особистість" (І. Д. Бех, С. Д. Макименко, В. В. Рибалко, В. А. Семиченко). Окреслене поняття досліджувалося у різних контекстах: „креативна особистість” та „творча особистість”. На думку Дж. Гілфорда, О. К. Тихомирова, креативна – це особистість із розвиненою інтуїцією, яка може відійти від стереотипів мислення і яка прагне використовувати новітні підходи до вирішення актуальної проблеми (Дж. Рензулі, Е. Торренс), продукує нові ідеї (С. Мідник).

З погляду Д. Б. Богоявленської, А. Ю. Глухова, В. І. Загвязінського, В. А. Кан-Калика, Г. С. Костюка, М. М. Поташніка, С. О. Сисоєвої, творча особистість – це цілісна людська індивідуальність, яка виявляє розвинені творчі здібності, творчу мотивацію, творчі вміння, що забезпечують їй здатність генерувати якісно нові ідеї, технології та морально-духовні вартості, які спроможні покращити життя людини,



підвищити рівень її мотивацію та інноваційний потенціал (А. В. Брушлинский, В. О. Моляко, А. М. Матюшкін) [3; 4; 17; 18; 19; 20; 25; 28].

Нині проблема формування креативної особистості набуває міждисциплінарного характеру, наукове дослідження здійснюється на основі концептуальних положень філософії, психології, педагогіки, соціології та інших гуманітарних наук.

Теоретико-методологічним підґрунтям вирішення визначеної проблеми постають наукові праці вітчизняних та зарубіжних учених: теорія та практика професійного становлення майбутнього педагога в умовах вищих навчальних закладів (В. П. Андрущенко, А. М. Алексюк, О. В. Вознюк, І. А. Зязюн, В. М. Гриньова, О. Г. Кучерявий, В. Ф. Орлов, Л. О. Хомич та ін.); теорія формування та розвитку творчої особистості (В. І. Андреев, Ю. З. Гільбух, Н. В. Кічук, О. Н. Лук, В. О. Моляко, В. В. Рибалко, С. О. Сисоєва та ін.); акмеологічні засади розвитку творчої особистості (О. О. Бодальов, В. М. Гладкова, А. О. Деркач, Н. В. Кузьміна, С. Д. Пожарський, Н. Г. Сидорчук та ін.).

Важливе значення мають дослідження, присвячені теоретичним і практичним засадам формування й розвитку різних видів креативності, зокрема вивчення педагогічної креативності (О. Є. Антонова, О. М. Дунаєва, Л. В. Кондрашова, Л. Й. Петришин, С. О. Сисоєва) [2; 23; 29], комунікативної креативності (Р. В. Белоусова, Т. П. Голованової, В. А. Кан-Калік, В. А. Семиченко) [18], а також публікації зарубіжних науковців А. Адлера, Дж. Гілфорда, Д. Дункера, С. Мідника, Дж. Рензулі, Д. Тейлора, Е. Торренса, М. Уоллаха, Д. Халперна, К. Юнга та ін., у працях яких здійснено психолого-педагогічний аналіз проблеми креативності.

Особливий інтерес викликають дослідження, які розглядають різні аспекти окресленої проблеми. Серед них роботи, що присвячені креативності у контексті педагогічної проблематики (І. В. Гриненко, О. В. Діденко, С. В. Дмитрук, О. М. Дунаєва, Н. В. Кічук, С. О. Сисоєва, В. А. Фрицюк); у межах психологічних досліджень (Н. І. Булка, Н. Е. Гоцуляк, Н. М. Макаренко, Ю. С. Манилюк, В. О. Моляко, Т. В. Остафійчук, Т. М. Розова).

Необхідність спеціального дослідження формування креативності майбутніх педагогів у вищих педагогічних закладах та доцільність упровадження педагогічної системи формування

креативності в процесі фахової підготовки дала змогу виявити низку протиріч між:

- творчим характером майбутньої професійної діяльності і недостатньою орієнтацією на педагогічну професію педагогічно обдарованої молоді;
- необхідністю підготовки майбутнього вчителя з дивергентним мисленням, нестандартним підходом до вирішення різноманітних педагогічних задач та недостатньою зорієнтованістю вищої педагогічної освіти на цей аспект особистісного становлення майбутнього педагога;
- важливістю процесу саморозвитку студентів і переважно екстенсивною технологією навчання, відсутністю для цього матеріального, методичного, інформаційного забезпечення;
- недостатнім вивченням проблеми формування креативності особистості в педагогічному аспекті та необхідністю практичного впровадження системи формування креативності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки фахової підготовки.

Розвиток креативності майбутнього педагога – це процес переходу із зони його актуального особистісного і професійного розвитку в зону його потенційного розвитку.

Наше дослідження здійснювалося поетапно у межах Житомирської науково-педагогічної школи відповідно до наукових розвідок, які відбувалися в Україні (О. Є. Антонова, Л. Й. Петришин, С. О. Сисоєва, В. А. Фрицюк та ін.) [2; 23; 24; 28; 29]. Ми розглядаємо такий період – друга половина ХХ – початок ХХІ століття.

**І. Етап аналітико-пошуковий.** Характерні ознаки цього етапу: виділення “педагогічної творчості” як соціального та психолого-педагогічного феномена; формування відносної автономії нової галузі знань про процес диференціації педагогічної теорії, обумовленої соціальними, економічними і психологічними факторами; відокремлення предмета досліджень та формулювання специфічних завдань; індуктивно-емпіричний розвиток проблеми педагогічної творчості, заснований на описі й аналізі явищ у сфері педагогічної діяльності, зіставленні і порівнянні їх з традиційною освітою; практична спрямованість досліджень, націлених на вдосконалювання педагогічної освіти. Була створена особистісно орієнтована система внутрішньої діагностики навчальної діяльності студентів Житомирського державного університету імені Івана Франка (2011) [6].

**II. Етап концептуалізації** спрямований: на її подальше осмислення предмета досліджень, а також завдань і методів, поглиблення уявлень про позицію майбутнього педагога як активного суб'єкта освітнього процесу, про визначальну роль мотивації в творчій педагогічній діяльності; багатозначність терміна "педагогічна творчість", що включає соціальні, психологічні, педагогічні аспекти; розширення "дослідницького простору" окресленої проблеми. Обґрунтовано теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі, що представлені у вигляді монографічного дослідження (2012) (О. Є. Антонова, О. В. Вознюк, С. П. Горобець, О. А. Дубасенюк, С. П. Семенець, І. І. Коновальчук, Н. Г. Сидорчук та ін.) [9; 30]; поглиблення гуманітарної спрямованості досліджень, що розглядають освіту як фактор самореалізації творчого потенціалу особистості [11].

**III. Етап креативізації педагогічної освіти** характеризується подальшою концептуалізацією явищ педагогічної освіти, що відображено у монографічних дослідженнях, відбувається переосмислення історико-педагогічних розвідок. Науковцями Житомирської науково-педагогічної школи досліджено інноваційність ідей А. С. Макаренка в педагогіці ХХІ століття (2012), проблеми модернізації системи освіти в Україні в умовах сучасних глобалізаційних процесів (2013), тенденції становлення і розвитку педагогічного знання (2014) [8], діяльність Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки (2014), наукові засади креативної професійної підготовки майбутнього вчителя (2015) [9], розвиток системних досліджень у науковому знанні: історія, досвід, перспективи (2015) [7]; виявлено педагогічні умови підготовки майбутніх педагогів до творчої діяльності [12]. Водночас зростає роль практикоорієнтованих досліджень, активно впроваджуються положення задачного підходу у процес підготовки майбутнього вчителя, оновлюються форми, методи, педагогічної освіти. З цією метою розроблено навчальні посібники, в яких представлено практичні завдання та задачі з курсу педагогіки (2003), соціально-педагогічні задачі: сутність, типологія, технологія розв'язання (2003); професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання (2010) [5]. Створено також навчально-методичне забезпечення нового покоління: "Практикум з педагогіки" (2017) [26], "Методика викладання педагогіки: курс лекцій" (2017) [13], "Методологія наукової діяльності" : навч. посібник / за ред. Д. В. Чернілевського

(2012) [14, 15], "Методологія та методи науково-педагогічного дослідження" (2017) [16]. Зазначені навчальні посібники орієнтовані на підготовку творчого креативного педагога. Здійснюються прогностичні дослідження щодо подальшої актуальності проблеми розвитку креативної особистості, що детерміновані новими вимогами відповідно до положень Закону "Про освіту", Концепції "Нова українська школа" [30; 31]. За таких умов змінюється роль учителя як особистості, що здатна сприймати дійсність у всій її суперечливості, відбувається розвиток таких загальнозначущих якостей, як громадянськість, соціальна мобільність, активна участь у житті суспільства.

Особлива роль в цьому процесі належить Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся", яку засновано за ініціативою проф. Д. В. Чернілевського та науковому часопису "Креативна педагогіка", в якому відображено основна дослідницька проблематика креативного пошуку [9; 11].

Розроблено теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи і представлено у вигляді збірника науково-методичних праць [32].

У дослідженні Л. Й. Петришин доведено, що творчість є системним чинником формування креативної особистості та визначальною умовою становлення професійності майбутнього соціального педагога. Водночас педагогічна творчість характеризується низкою показників та їх співвідношенням як-от: дивергентність та конвергентність; аналітичність та синтетичність знань; оригінальність та нестандартність; толерантність до невизначеності; чутливість до суперечностей [23]. Крім того, на кафедрі педагогіки ЖДУ було створено креативно-педагогічний комплекс, який включав науково-дослідні центри і лабораторії. Творчий потенціал особистості є креативним компонентом у процесі становленні професіонала, майбутнього педагога. Розвиток його творчості передбачає здатність до комплексної новаторської діяльності, формування вміння створювати нове, збагачувати наявний досвід особистим внеском.

Л. Й. Петришин зазначає, що у процесі професійної підготовки креативність постає чинником, який забезпечує створення нових інтелектуальних продуктів, пов'язаних із новою професійною сферою знань та вирішенням на їхній основі нестандартних завдань,

побудовою оригінальних підходів до розуміння та інтерпретації теоретичних положень; створенням умов для саморозвитку особистості, що підвищує рівень універсальності набутих знань. У процесі наукового пошуку науковцем підтверджено, що креативність – це загальна характеристика особистості, яка вирізняється не лише здатністю до творчості, але й комплексом властивостей особистості: мотивацією, емоційністю, емпатією, високим інтелектуальним рівнем, комунікативними здібностями тощо. На основі аналізу сучасних наукових досліджень Л. Й.Петришин визначено основні умови формування креативності особистості в процесі навчання: створення середовища для активізації творчості студента та актуалізації креативності, формування внутрішньої мотивації, розвиток навичок творчого мислення, уведення в зміст навчального процесу методів активного навчання та залучення вже існуючих ресурсів у процес формування креативної особистості [23; 24].

Ураховуючи вищезазначене нами обґрунтовано методологічні підходи до підготовки креативних майбутніх педагогів. Це підходи характеризують творчу, інноваційну спрямованість професійно-педагогічної підготовки вчителя. До них віднесено: конструктивний, творчий, задачний, інноваційний, креативний, евристичний підходи [7; 16]. Визначені підходи передбачають сформовану методологічну грамотність майбутнього педагога, сутність якої полягає в активному оволодінні способами пізнання, операціями мислення, аналітичними вміннями і прийомами практичних дій, спеціальними для всіх видів діяльності.

**Конструктивний підхід**, що ґрунтується на конструктивному методі – один із способів дедуктивної побудови наукових теорій (дедуктивний метод) і визначає процес конструювання як перетворення педагогічної дійсності чи створення чогось нового в її рамках. Ідея такого підходу виникла на початку ХХ ст. і була розроблена (у роботах Д. Гільберта, Л. Я. Брауера, А. Гейтинга, А.М. Колмогорова, А. А. Маркова, П. Лоренца та ін.) як спроба подолання труднощів аксіоматичного обґрунтування математики і логіки (з метою усунення її парадоксів теорії множин і т. ін.). На відміну від аксіоматичного методу при конструктивній побудові теорії, учені не тільки намагаються звести до мінімуму вихідні, не доведені в рамках цієї теорії, твердження та невизначені терміни, а змістовно їх обґрунтовують. Основне завдання, яке вирішує конструктивний

підхід, полягає у послідовному конструюванні розглянутих у формальній системі об'єктів і тверджень про них.

У контексті конструктивістського підходу в кожній людині простежено актуалізаційну тенденцію – зростати, розвиватися, виражена здатність реалізовувати повною мірою свій потенціал. Основні положення принципу конструктивності полягають у тому, що, по-перше внутрішня природа (або сутність) людини позитивна, конструктивна і соціальна і, по-друге, ця природа починає виявлятися й проявляти себе в людині щоразу, коли в її взаєминах з іншими людьми виникає атмосфера безумовного позитивного прийняття, емпатичного розуміння.

*Творчий підхід.* З погляду вчених (Н. В. Кузьміна, О. В. Матвієнко, С. О. Сисоєва, О. А. Дубасенюк) педагогічна діяльність вміщує множину нестандартних педагогічних задачних ситуацій, що потребують їх вирішення на основі наукового мислення. Творчий підхід компетентного педагога до виконання свого професійного обов'язку реалізується завдяки критичності, гнучкості розуму, конкретності і стрімкості думки, творчому мисленню (В. Адольф). Проте у педагогічній свідомості вчителя можна виокремити не лише наукове, але й художньо-образне та стихійно-емпіричне відображення, що розрізняються способами духовного освоєння, продуктами, характером протікання процесу й головне – функціями в проектуванні і конструюванні педагогічної реальності (В. В. Краєвський), а відтак, і стилем мислення, який при цьому домінує. Науковий стиль мислення педагога розвиває його інтелектуальне, емоційно-вольове, практично-дієве ставлення до дійсності, а в професійній діяльності сприяє швидкій адаптації до змінних освітніх ситуацій, що забезпечує цілісність різноманітної діяльності особистості. Нині виникає новий стиль педагогічного мислення. З погляду Ю. В. Сенько, це, передусім, особливість мови, в якій акцент переноситься з осмислення поняттєво-термінологічного апарату педагогіки на втілення в діяльність методологічних принципів сучасного професійного педагогічного стилю мислення. Для нього притаманна гуманітарна спрямованість, що проявляється у відповідних принципах розуміння, другодомінантності, діалогічності, рефлексивності й метафоричності, колізійності (С. В. Кульневич).

У контексті творчого підходу, як свідомого системного процесу, відбувається пошук нетрадиційних рішень, використання нових методів, розробка власних оригінальних засобів, прийомів у процесі

підготовки педагогів. Творчий підхід передбачає генерацію ідей, розробку й оцінку альтернатив, уміння запозичувати оригінальні ідеї і досвід з інших сфер, творчо використовувати їх у педагогічній освіті. Основою творчого підходу у професійній підготовці вчителя є уявлення, інтуїція, фантазія, гнучкість мислення майбутніх педагогів, їх сприйнятливість до нових ідей, уміння усвідомлювати набутий педагогічний досвід.

**Задачний підхід.** Актуальним напрямом педагогічної науки постає розробка та впровадження задачного підходу в професійну підготовку майбутнього педагога. У нашому дослідженні [5] проаналізовано особливості професійної педагогічної та її складової – виховної діяльності педагога, що являє собою процес розв'язання множини виховних задач. Задачний підхід інтенсивно розвивається в останні роки і передбачає не тільки розробку типології педагогічних задач, але й педагогічну технологію їх розв'язання як результат вивчення особливостей професійних рішень педагогами педагогічних задач. Виділено наступні типи професійних рішень: емпіричний, емпірію-педагогічний, психолого-педагогічний, системно-узагальнюючий. Подальше дослідження призвело до створення свого роду гнучкого алгоритму процесу розв'язання педагогічних/виховних задач як у стратегічному плані, так і в оперативному. Узагальнюючий рівень включає такі етапи: підготовчий (орієнтовний), діагностичний, проектувальний, реалізаційний, оцінний. Оперативний – конкретизує загальний шуканий алгоритм. Результати дослідження представлено у монографії [7, с. 191–192] та навчальному посібнику "Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання" [5], в яких обґрунтовано теоретичні засади процесу розв'язання професійно орієнтованих педагогічних задач та завдань, розроблено типологію і технологію їх вирішення, завдання для самостійної роботи студентів до основних розділів курсу педагогіки; практичні, тестові завдання, підібрані на основі аналізу педагогічних джерел та ситуацій, що виникали у педагогічній практиці. Проведені дослідження щодо підготовки майбутніх учителів до моделювання педагогічних ситуацій морально-етичного спрямування. Зокрема, О. С. Березюк розроблено методи організації особистісно орієнтованого навчання в освітньому середовищі, О. М. Власенко здійснено дослідження проблеми формування моральних якостей; В. А. Ковальчук розроблено методичні основи розв'язання соціально-педагогічних

задач у процесі підготовки майбутніх вчителів [1]. Досліджено процес формування вмінь у майбутніх учителів розв'язувати соціально-педагогічні задачі, схарактеризовано специфіку соціально-педагогічних задач у професійній діяльності вчителя, визначено передумови їх виникнення, розроблено їх структуру, типологію. Крім того, Т.І. Шансковою розроблено типологію педагогічних задач, необхідних для соціально орієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками [1].

**Інноваційний підхід.** Поняття "інноваційний підхід" вміщує низку споріднених термінів, а саме: "педагогічна новація (новина)", "педагогічне нововведення", "педагогічна інновація", "новаторство", "інноваційна діяльність". Науковці (І. М. Дичківська, І. І. Коновальчук) пропонують розглядати поняття "новації" як "локальну зміну в навчально-виховному процесі і як розроблення нових у сучасних умовах навчальних методик, програм, технологій, що сприяють ефективному вирішенню конкретних навчально-виховних завдань, зумовлених вимогами суспільного й особистісного розвитку. Відповідно, "процес утілення новації в навчально-виховну практику" І. М. Дичківська характеризує як педагогічне нововведення, а педагогічну інновацію – як більш широке, узагальнююче поняття, що охоплює процес виникнення, розвитку й широкого впровадження в освітню сферу педагогічних новацій і нововведень" Водночас інновації в освіті розглядаються як процес створення, впровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово "інновація" має комплексне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації. Готовність до інноваційної діяльності – це показник того, наскільки вчитель здатний нетрадиційно вирішувати актуальні проблеми (О. В.Редькіна) [27]

Інноваційну діяльність у педагогічній освіті слід розглядати як системний вид діяльності, спрямованим на реалізацію нововведень у цій сфері на основі використання і впровадження нових наукових знань, ідей та підходів. Інноваційна педагогічна діяльність полягає у розробці, поширенні чи застосуванні освітніх інновацій. Інноваційна освітня діяльність може здійснюватися на інституційному, регіональному та державному рівнях. На основі аналізу психолого-педагогічної, методичної літератури виділено наступні напрями



інноваційного розвитку педагогічної освіти: створення розвивального середовища навчального закладу, розробка навчально-методичних комплексів, застосування інноваційних інтерактивних методик навчання, упровадження ІКТ, інновації в системі контролю й оцінки результатів навчання, моделювання, дистанційна освіта.

**Креативний підхід** реалізує творчі можливості (здібності) людини, які можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності; це здатність породжувати множину різноманітних оригінальних ідей у нерегламентованих умовах діяльності. У науковій літературі поняття „креативність” (від латин. creatio – творення) розглядається у двох основних значеннях: у вузькому значенні слова – це дивергентне мислення, прикметною особливістю якого є різнонаправленість і варіативність пошуку різних, однаковою мірою правильних рішень щодо однієї і тієї ж ситуації. Креативність у широкому сенсі слова – це творчі інтелектуальні здібності, в т.ч. здатність привносити щось нове в досвід (Ф. Баррон), породжувати оригінальні ідеї в припустимих умовах або постановки нових проблем (М. Уаллах), усвідомлювати проблеми і суперечності, а також формулювати гіпотези щодо відсутніх елементів ситуації (Е. Торренс), відмовлятися від стереотипних способів мислення (Дж. Гілфорд). Креатив – творча людина, схильна до нестандартних способів вирішення задач, здатна до оригінальних і нестереотипних дій, відкриття нового, створення унікальних продуктів.

Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів передбачає врахування критеріїв креативності. До них відносять комплекс певних властивостей інтелектуальної діяльності особистості: 1) побіжність (кількість ідей, що виникають в одиницю часу); 2) оригінальність (здатність проводити "рідкісні" ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих, типових відповідей); сприйнятливість (чутливість до незвичайних деталей, суперечностей і невизначеності, а також готовність гнучко і швидко перемикатися з однієї ідеї на іншу); 4) метафоричність (готовність працювати у фантастичному, "неможливому" контексті, схильність використовувати символічні, асоціативні засоби для виразу своїх думок, а також уміння в простому бачити складне і, навпаки, в складному – просте. Креативний педагог, з погляду А. В. Морозова і Д. В. Чернілевського, передбачає не вирішення готових педагогічних задач, а генерацію, творче формулювання та розробку ідей, задумів і проектів.

**Евристичний підхід.** В основі евристичного підходу до

професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів лежить психологія творчого мислення, процедура пошуку нового, намагання формалізації творчої діяльності. Окреслений підхід ґрунтується на інтуїції і досвіду людини: в ньому використовуються принципи як загальні, так і специфічні властивості. Зазвичай системи, побудовані такими методами, вміщують набір специфічних процедур, розроблених для конкретних задач розпізнавання. Хоча евристичний підхід відіграє велику роль у розпізнаванні, проте мало інформації про загальні принципи синтезу, оскільки розв'язання кожної конкретної задачі потребує використання специфічних прийомів розробки. Це означає, що структура і якість евристичної системи значною мірою визначається талантом та досвідом роботи розробників. Евристичний характер дій притаманний педагогічній діяльності вимагатиме від майбутнього вчителя у процесі професійної діяльності реалізації евристичних умінь. Такі вміння сприяють творчому розв'язанню педагогічних задач, які можуть набути інноваційного спрямування. Формування евристичних умінь на практичних заняттях з різних педагогічних дисциплін дає можливість майбутнім учителям набути досвід евристичної діяльності на "професійному рівні" тобто створюється підґрунтя нової системи професійно важливих дій – набуття досвіду професійної діяльності ще під час навчання у вищій школі.

Проблемі реалізації евристичних ідей, діалектиці евристичної діяльності у навчанні присвячені роботи таких науковців як М. І. Бурда, Ю. М. Кулюткін, В. М. Осинська, Д. Пойа, Є. Є. Семенов, О. І. Скафа, Н. А. Тарасенкова, Л. М. Фрідман, П. М. Ерднієв та ін. Аналіз цих робіт підтверджує думку, що в основі евристичного підходу лежить психологія творчого мислення, спроба формалізації творчої діяльності. Тому, одним з напрямів удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів повинно стати теоретичне обґрунтування та методична розробка проблеми формування професійно-орієнтованої евристичної діяльності студентів. Одним із важливих аспектів вирішення цієї проблеми є розв'язування студентами педагогічних задач, що сприяє розвитку їх творчої розумової діяльності, а також оволодіння майбутніми вчителями методами та прийомами евристичної діяльності. Дослідники у контексті евристичного підходу дійшли висновку про необхідність доповнювати традиційні методи навчання майбутніх педагогів евристичними методами, зокрема, такими як метод

евристичних питань, метод фактів, метод евристичного дослідження, метод конструювання понять, метод гіпотез, метод прогнозування, метод конструювання теорій, метод “мозкового штурму”, метод синектики, морфологічного ящика тощо. Крім традиційних форм у процесі навчання застосовуються евристичні лекції та евристичні семінари, евристичні “занурення”, творчі тижні, студентські наукові дослідження. Велику роль відіграє технологія евристичного навчання – актуалізація евристичних педагогічних ситуацій (орієнтування, пошуку, перетворення, інтеграція) у вивченні теоретичного матеріалу з педагогіки, у розв’язуванні професійно орієнтованих педагогічних задач.

Існують також й інші підходи. Зокрема, у контексті соціологічного підходу Л. Й. Петришин виокремлено такі аспекти дослідження креативності: феноменологічний, біхевіористичний, прагматичний і непрагматичний. Виявлено, що розвиток креативності особистості уможливорюється завдяки наявності в неї „індивідуального начала”, умов для зміни соціальних ролей, що спонукають її до творчої реконструкції, породжуючи креативну дію (Дж. Дьюї, М. Емірбайєр, Х. Йоас, Г. Мід). Гуссерль, Б. Скінер, Е. Міше, Ч. Пірс, А. Уайтхед, А. Шюц) [23].

Виявлено, що основними умовами формування креативності особистості в процесі навчання є створення творчо-розвивального середовища (О. Є. Антонова, О. В. Вознюк, Л. Й. Петришин, С. О. Сисоєва) для активізації творчого потенціалу студента й актуалізації креативності, формування внутрішньої мотивації, розвиток навичок творчого мислення, упровадження в зміст навчального процесу методів активного навчання та залучення вже існуючих ресурсів у процес формування креативного фахівця [2; 5; 24; 28].

Зазначимо, що наукові підходи до розуміння суті процесу формування креативної особистості ґрунтуються на системному підході до самоактуалізації креативних здібностей особистості в поєднанні з творчою активністю, що і є основою процесу формування креативності майбутніх соціальних педагогів у виші [7; 8].

Л. Й. Петришин, С. Я. Харченко на основі аналізу проблеми формування креативності майбутніх соціальних педагогів виявили, що процес формування креативності інтегрує низку сутнісних характеристик (особистісні якості, які дають змогу продуктивно діяти в ситуації невизначеності та творчого вибору; інтелектуальні

особливості творчої діяльності, які зумовлюють створення чогось нового неординарного, раніше невідомого, а також передбачають первинний вибір знань і вмінь, необхідних для створення чогось нового; творчі здібності, яким притаманна відмова від шаблонності та стереотипності в судженнях, діях, вчинках, які є основою творчої діяльності) [23].

Науковцями проаналізовано поняття „креативність” як основа творчої педагогічної діяльності; визначено зміст цього поняття як властивості особистості майбутнього педагога; описано компоненти структури креативності майбутніх соціальних педагогів: мотиваційний, особистісний, компетентнісний, професійно-діяльнісний [2; 17; 18; 23; 24; 29].

На основі аналізу наукової літератури (Д. Б. Богоявленська, Ф. Баррон, Е. Грегоренко, Д. Джонсон, З. Калмикова, П. Ленглі, А. Матюшкін, С. Мідник, К. Роджерс, Ч. Спірмен, Р. Стернберг, Е. Торренс, Е. Фром, Д. Харрінгтон та ін.) виявлено, що креативність є ціннісно-особистісною властивістю і постає основою самоактуалізації, саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення особистості [30].

Природа креативності розглядається в науковій теорії в різних аспектах, зокрема, як: талант, здібність, що притаманні людині; творчий процес, пошук та генерування нових ідей; результат діяльності, що виявляється у створенні нового оригінального продукту; сфера діяльності творчих особистостей (О. Є. Антонова, Д. Б. Богоявленська, А. Єрмола, Л. Єрмолаєва-Томіна, О. М. Леонтєв, О. М. Матюшкін, Я. А. Пономарьов, Е. Торренс).

Доведено, що поняття "креативна особистість" тлумачать у двох аспектах. По-перше, як особа, що здатна продукувати креативні ідеї, які вирізняються нестандартністю, нетрадиційним мисленням; спроможна креативно аналізувати та вирішувати проблемні ситуації. По-друге, як людина, що розуміє природу творчості, у якій вона реалізує свій креативний потенціал і вбачає креативну діяльність.

Важливо також виявити педагогічні умови розвитку креативності майбутніх педагогів. Це насамперед, направляти в педагогічні вищі педагогічно обдаровану молодь, здійснювати моніторинг рівня їх розвитку, створювати розвивальне освітнє середовище, яке має сприяти розвитку педагогічної мотивації та педагогічної спрямованості, підвищенню якості психолого-педагогічної і предметної підготовки; подальшому формуванню особистісних властивостей обдарованої молоді). Дослідниками доведено, що

формування креативності майбутнього соціального педагога підвищує у майбутньому продуктивність та ефективність професійної діяльності. Креативна особистість майбутнього педагога може формуватись у процесі навчально-виховної, науково-дослідницької діяльності вишу.

Термінологічний аналіз базового поняття "креативність" дав змогу сформулювати поняття "креативність майбутнього педагога" як особистісно-професійної властивості яка формується у студента на основі розвиненого творчого мислення, здібностей, знань, умінь і навичок та сприяє продукуванню креативних ідей у процесі вирішенні професійно орієнтованих педагогічних задач, закладає підґрунтя креативної компетентності фахівця [11].

Водночас визначено зміст креативності як властивості особистості, що полягає у формуванні творчої уяви та творчого мислення, на основі яких формується здатність до певних інновацій і прийняття нових нестандартних рішень; розвитку допитливості, здатності до наукового пошуку, в основі яких лежить бажання творчої реалізації, урізноманітнення діяльності; розвитку креативного потенціалу та здібностей. Доведено, що зміст креативності як властивості особистості може бути реалізований на основі збагаченої мотиваційної сфери, потреб і ціннісних орієнтацій особистості, оскільки креативність неможлива без продукування нових ідей, вирішення актуальних питань та поставлених проблем.

У дослідженні Л. Й. Петришин визначено дві видові групи креативності майбутніх соціальних педагогів: особистісно-творчу та професійно-педагогічну. Особистісно-творча креативність майбутніх соціальних педагогів вміщує такі форми креативності: аналітична (вміння творчо аналізувати); узагальнююча (вміння синтезувати факти та продукувати на їхній основі нові ідеї, положення); імпровізаційна (здатність особистості імпровізувати в невизначених ситуаціях). Професійно-педагогічна креативність виявляється через такі взаємопов'язані форми креативності: дидактичну, що характеризується узагальненими знаннями, отриманими на основі творчого досвіду; комунікативну, що включає вміння спілкуватись у різних формах та видах; соціальну, що є творчим складником процесу соціалізації та адаптації [24].

Педагогічні умови формування у студентів базових понять у сфері креативності передбачають: виявлення закономірностей процесу формування понять; виділення базових понять; розробка

моделі формування понять; створення комфортних творчих умов у процесі навчання; розробка критеріїв результативної діяльності студентів у плані оволодіння поняттями і способами роботи з ними.

Можна погодитися з позицією О. В. Редькіної, яка визначає таке поняття: "Професійно-особистісне становлення – це процес і результат цілеспрямованої діяльності, під час якої педагог оволодіває основами професійної майстерності, що дозволяє йому виконувати складний комплекс мисленнєвих і практичних дій, спрямованих на творче нетрадиційне вирішення актуальних проблем, що стоять перед сучасною школою" [27, с. 12].

На основі ідей Л. Й. Петрішин, С. Я. Харченко [23] відповідно до змістових складників та видової структури креативності, а також з урахуванням специфіки педагогічної діяльності визначено такі структурні компоненти креативності: цільовий (постановка інноваційних цілей, творчих завдань); мотиваційний (креативна установка, креативна мотивація, креативно-ціннісні орієнтації); особистісний (креативна спрямованість, креативна активність, креативне мислення), компетентнісний (креативна пластичність і гнучкість у прийнятті рішень, креативна компетентність), професійно-діяльнісний (сформованість рис креативної особистості, здатність породжувати креативні ідеї, креативно компетентно вирішувати педагогічні проблеми); прогностичний (прогнозування новітніх, оригінальних результатів). Визначені складники взаємопов'язані і постають системоутворювальними чинниками креативності майбутніх педагогів як особистісно-професійній властивості. Останнє вміщує інтелектуально творчу активність, креативний потенціал, здібності, уміння та навички, що забезпечують ефективність подальшої педагогічної діяльності майбутнього вчителя. При цьому суб'єктність людини проявляється через поведінчасту і діяльнісну активність, через гуманістичний і діяльнісний досвід.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка на кафедрі педагогіки обґрунтовано концептуальні засади формування креативності майбутніх педагогів. При цьому дослідження ґрунтувалося на концептуальних положеннях теорії систем (В. Г. Афанасьєв, І. В. Блауберг, В. П. Кузьмін, В. М. Садовський, Е. Г. Юдін), принципів системного підходу до вивчення педагогічних явищ та процесі (В. П. Андрущенко, В. П. Беспалько, С. У. Гончаренко, В. І. Загвязінський, Т. А. Ільїна, В. В.

## РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

---

Краєвський, В. Г. Кремень, Н. В. Кузьміна, В. А. Кушнір, В. О. Сластьонін), загальних положень теорії моделювання педагогічних систем (П. К. Анохін, В. В. Докучаєва, Н. В. Кузьміна, В. А. Ковальчук, Л. Ф. Спірін), що дало підстави для визначення складників та основних властивостей досліджуваної системи.

Надання креативної спрямованості педагогічного процесу в умовах магістратури потребує його особливої технологічної побудови, тобто створення цілісної педагогічної системи, яка ґрунтувалася б на основних положеннях теорії педагогічних систем. Визначена система передбачає об'єктивні зміни в особистісній і діяльнісній сфері майбутнього педагога.

Цілі педагогічної підготовки студентів посилюються у напрямку їх творчої креативної спрямованості. Вони поряд із засвоєнням фундаментальних педагогічних і спеціальних знань орієнтуються на розвиток творчої особистості майбутнього педагога, його здатності продукувати нові підходи, використовуючи нестандартні форми, методи, засоби педагогічної діяльності.

Значно оновлюється зміст навчально-дослідницької підготовки магістрів із педагогічних дисциплін на основі сучасних теоретико-методологічних концепції особистісно-професійного, що дає можливість використати інноваційний педагогічний досвід. Передбачається знайомство майбутніх педагогів з альтернативними педагогічними системами, педагогічними інноваціями, новаторським рухом, авторськими закладами, здобутками.

Професійна підготовка спрямовується на вдосконалення і переробку нормативних педагогічних курсів, а також варіативних курсів, які вводяться у ВНЗ для задоволення освітніх, кваліфікаційних потреб особистості і суспільства, ефективного використання набутого досвіду.

Відбуваються зміни у формах, методах та засобах педагогічної комунікації. Головним засобом формування особистості майбутнього педагога виступає сама вчительська професія, яка реалізує основну потребу вчителя – можливість вчити і розвивати дітей та молодь. Зростанню рівня професійної майстерності сприяють нові розвивальні інноваційні технології навчання.

Змінюється статус магістранта, який перетворюється у суб'єкт пізнавальної творчої діяльності за умови створення креативного середовища з метою розвитку його здібностей, обдарувань. У навчальному процесі ВНЗ відбувається перехід від масово-

репродуктивного до індивідуально-творчого підходу. У новій педагогічній системі увага акцентується на індивідуально-творчій та самостійній роботі студента.

Відповідно змінюється професійна позиція викладача ВНЗ, зростає рівень його креативної компетентності, все більше уваги приділяється його самоосвітній роботі. Особистість магістранта формується під провідним впливом особистості і педагогічної діяльності викладача, який через свою особу транслює соціальний, освітній та досвід науково-дослідної та креативної діяльності. Він стимулює студентів до пошукової самостійної діяльності. У науковій літературі представлено постаті викладачів ЖДУ – акмеособистостей Житомирської науково-педагогічної школи (професійний, особистісний та науковий профілі) [1].

Отже, розроблена педагогічна система передбачає якісні зміни всіх її складових: мети, змісту навчальної інформації, засобів педагогічної комунікації, форм та методів, технологій педагогічної взаємодії, суб'єктів педагогічного процесу, а також розвиток професійної і пізнавальної мотивації, формування педагога як самостійної особистості.

Доведено, що системі формування креативності майбутніх педагогів притаманні такі властивості – наявність мети (цілеспрямованість), цілісність, структурність, відкритість, функціональність, синергетичність, життєтворчість. Відтак, досліджувана система – це цілісний комплекс взаємопов'язаних структурних компонентів, що гармонійно взаємодіють між собою, інтегруючи із середовищем, яке сприяє розвитку креативності майбутніх педагогів як особистісно-професійної властивості суб'єктів освіти.

Систему формування креативності майбутніх педагогів у контексті системного підходу розглядаємо як вид педагогічної системи, що передбачає: теоретичне осмислення педагогічної діяльності у контексті концептуальних положень Закону "Про освіту", "Нової української школи"; сукупність взаємопов'язаних форм, методів, засобів, необхідних для формування креативно-творчої особистості, цілеспрямованого педагогічного впливу на розвиток креативної компетентності майбутнього педагога; забезпечує виконання всіх основних функцій педагогічної діяльності. Така система є відкритою та спрямованою на практичну реалізацію у вищому навчальному закладі.



## РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

---

Система формування креативності майбутніх педагогів має багатофункціональний характер. Виокремлено наступні функції: ціле-мотиваційна (ставлення майбутнього вчителя до педагогічної професії, усвідомлення важливості педагогічної професії та креативної діяльності педагога); когнітивна (набуття креативних знань у навчальному процесі та під час науково-дослідної діяльності); дієво-процесуальна (розвиток практичних умінь та навичок креативного спрямування); аналітико-рефлексивна (осмислення ролі особистості педагога в навчально-виховному процесі, сутності креативної педагогічної діяльності); прогностична (оновлення та вдосконалення навчальних програм і технологій, спрямованих на розвиток креативної особистості педагога, прогнозування процесу формування креативної особистості в студентській групі та вищі в цілому),

На рівні магістрів спеціальності 013 початкова освіта – визначено загальні компетентності, що передбачають сформованість у майбутніх педагогів здатності: до роботи з інформацією; до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; застосовувати знання у практичних ситуаціях; до реалізації професійних стратегій навчального характеру; використання ІКТ; проведення досліджень на відповідному рівні; до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел. Крім того, креативний педагог має бути здатним виявляти, ставити та вирішувати проблеми; приймати обґрунтовані рішення; налагоджувати міждисциплінарні зв'язки з метою завершення спеціальних завдань, пов'язаних з професійною діяльністю (збір та обробка даних, аналіз, презентація результатів та ін.). Важливо також усвідомлювати соціальний статус учителя в сучасних умовах. Особлива роль належить комунікації: спроможності до комунікативної взаємодії; здатності спілкуватися з фахівцями своєї галузі (з експертами з інших галузей) та працювати в міжнародному контексті.

Спеціальні або фахові компетентності передбачають формування здатності: до прогнозування, планування, контролю та корекції навчально-виховного процесу у початковій школі; дотримання нормативних вимог щодо різних аспектів діяльності цієї ланки освіти; до організації навчально-виховного процесу в початковій школі; до застосування інноваційних технологій навчання та виховання; до забезпечення повноцінного розвитку дітей початкової школи; до підвищення фізичної та розумової працездатності дітей

початкової школи, формування їх здоров'язбережувальної компетенції; здатність до діагностики результативності освітнього процесу, розробки та проведення заходів щодо підвищення його якості та ефективності. Крім того майбутні педагоги мають володіти засобами професійного мислення, яке поєднує його образність, системність, креативність та інноваційність; також здатність до володіння методами аналізу, синтезу; здатність до образного мислення, пошуку нових нетрадиційних проектних рішень.

У розробці теоретичних і практичних проблем підготовки креативного педагога, на розв'язання яких орієнтують сучасні законодавчі документи, одне з провідних місць належить циклу педагогічних дисциплін, Викладачами кафедри педагогіки розроблено низку нових педагогічних дисциплін з циклу професійної підготовки. У ході цього етапу реалізовано мету, що полягала в забезпеченні майбутніх педагогів сукупністю фахових знань, які ґрунтувалися на творчо-креативному підході й становлять базу для реалізації у професійній сфері креативних умінь і навичок. Проаналізуємо особливості педагогічних дисциплін нормативного циклу, які спрямовані на формування креативних майбутніх педагогів в умовах магістратури. Майбутні магістри мають засвоїти такі блоки знань: *теоретико-методологічні знання та концептуальні засади творчої педагогічної діяльності* (теорія і методика педагогічної діяльності з основами педагогічної творчості, методологія і методи педагогічних досліджень, основи педагогічної творчості); *методичні і технологічні педагогічні знання* (методика викладання педагогіки, технології розвитку обдарованої особистості, моделювання варіативних освітньо-виховних систем, основи самоорганізації педагога-дослідника, психологічний тренінг,); *андрагогічні та акмеологічні засади розвитку творчого педагога* (андрагогіка з основами акмеології).

Педагогічна дисципліна **"Теорія і методика педагогічної діяльності з основами педагогічної творчості"** спрямована на засвоєння студентами фундаментальних засад педагогічної діяльності та їх творчій реалізації у практиці навчання і виховання. Майбутні магістри осмислюють концептуальні положення теорії і методики педагогічної діяльності з основами педагогічної творчості, оскільки курс закладає підґрунтя професійної майстерності творчого педагога-професіонала, відкритого до змін, до роботи в сучасних умовах (О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. М. Мирончук, В. А. Ковальчук).

**Мета курсу** полягає у тому, що майбутні магістри мають оволодіти знаннями про сутність та особливості педагогічної діяльності в сучасних умовах, ознайомити з основами педагогічної творчості. Мета конкретизується у завданнях курсу, що передбачають: оволодіння магістрантами знаннями про структуру педагогічного процесу, види навчальних занять, зміст, характер і специфіку майбутньої професійної діяльності; формування здатності аналізувати особливості професійно-педагогічної комунікації, визначати шляхи формування культури педагогічного спілкування; розвивати у студентів загальне уявлення про педагогічну творчість як невід'ємну складову професійної майстерності вчителя; осмислення сутності основних понять "професіограма вчителя", "педагогічна культура", "імідж учителя", "професійна компетентність", "комунікабельність", "вербальна, невербальна, комп'ютерна комунікація" сучасного вчителя; знайомство з інноваційними педагогічними технологіями як проявом творчості вчителя; особливостями самостійної та наукової роботи вчителя, розвиток здатності вчитися впродовж життя, потреби у самоосвіті та самовихованні.

У результаті вивчення курсу магістранти набувають **системні знання**. До них віднесені: провідні сучасні педагогічні концепції, теоретичні і практичні проблеми освіти; основи теорії та методики викладання, структуру, зміст, характер і специфіку майбутньої професійної діяльності; професійні компетентності та компетенції вчителя; шляхи формування культури педагогічного спілкування; теоретичні основи проблеми педагогічної творчості як невід'ємної складової професійної майстерності вчителя; сутність базових понять "професіограма вчителя", "педагогічна культура", "імідж учителя", "професійна компетентність", "комунікабельність", "вербальна, невербальна, комп'ютерна комунікація" сучасного вчителя; сучасні педагогічні технології як прояв творчості вчителя.

Магістранти оволодівають **комплексом педагогічних умінь**, серед них: уміння розробляти професіограму вчителя на основі аналізу різних позицій науковців; створювати власний імідж майбутнього педагога; творчо підходити до розв'язання професійно орієнтованих педагогічних задач; реалізувати прийоми педагогічної комунікації (вербальної, невербальної та комп'ютерної); розвивати креативні вміння та навички; удосконалювати професійні знання, уміння, навички, що закладає основу педагогічної майстерності вчителя.

Курс "**Методологія і методи педагогічних досліджень**" спрямований на підвищення рівня методологічної культури майбутніх магістрантів, розвитку здатності до наукового пошуку. Важливу роль у професійній підготовці майбутнього педагога відіграє методологія наукового пізнання, методи наукових досліджень. Без глибокого розуміння стану педагогічної теорії і практики неможливо здійснювати прогнозування розвитку освітньої політики і науки про освіту й виховання людини. Набуваються ці знання під час спеціально організованих науково-педагогічних досліджень. Науково-педагогічне дослідження – особлива форма процесу пізнання педагогічної дійсності, систематичне цілеспрямоване вивчення її явищ і процесів, в якому використовуються засоби і методи науки і яке завершується формулюванням знання про досліджуваний об'єкт. Головною метою педагогічного дослідження є відкриття об'єктивних закономірностей навчання, виховання і розвитку особистості, свідоме і цілеспрямоване застосування вже відомих законів у практиці навчально-виховної роботи (О. А. Дубасенюк) [14; 16].

Представлена дисципліна створена на основі системного підходу до аналізу педагогічних явищ і являє собою спробу сформулювати вимоги, які ставить вища школа до педагога-фахівця, дослідити закономірності педагогічного процесу. Навчальна дисципліна "**Методологія і методи науково-педагогічних досліджень**" вміщує такі основні розділи: мета і завдання курсу, особливості процесу наукового пізнання, методологія науково-педагогічних досліджень, теоретичні методи науково-педагогічного дослідження, емпіричні методи науково-педагогічного дослідження, організація і проведення педагогічного дослідження.

Окреслений курс має міждисциплінарний характер, оскільки здійснює інтеграцію базових знань з філософією і таких педагогічних дисциплін, як педагогіка, історія педагогіки, основи педагогічної майстерності, психологічні дисципліни (загальна, вікова, педагогічна, соціальна психологія) та ін.

У результаті вивчення дисципліни магістранти оволодівають системою *методологічних знань*, таких як: сучасні наукові підходи (системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, синергетичний, акмеологічний, професіографічний та ін.), провідні методологічні ідеї, теоретичні положення, узагальнюючі висновки інших наук, що сприяє взаємному теоретичному збагаченню людинознавчих наук;

методологічна культура; основи застосування елементів теоретичного та експериментального дослідження в професійній діяльності; упровадження теоретичних знань у практику. На цій основі магістранти навчаються створювати та пояснювати нові знання у процесі проведення дослідження; збагачують с систему методологічних знань.

Магістранти оволодівають *системою вмінь*: використовувати наукові теорії та засвоєні теоретичні знання при розв'язанні практичних дослідницьких завдань з педагогіки; обирати й упроваджувати відповідні засоби для побудови технології дослідження; критично і творчо мислити; застосовувати методи аналізу і синтезу, інтерпретувати, узагальнювати результати науково-дослідницької діяльності; визначати завдання дослідницького пошуку та ефективно планувати дослідну діяльність для отримання необхідних результатів; проектувати, конструювати, організовувати й аналізувати власну дослідницько-пошукову діяльність.

Педагогічна дисципліна "**Основи педагогічної творчості**" спрямована на розвиток творчих якостей, креативності майбутніх педагогів та їх творчих здібностей, в умовах магістратури. **Мета курсу:** сформувати у майбутніх педагогів здатність до творчого пошуку в процесі професійної діяльності, прагнення розкрити і реалізувати власний творчий потенціал у навчально-виховному процесі (О. А. Дубасенюк).

Майбутні магістри мають оволодіти сукупністю таких *знань*: *теоретико-методологічні основи творчої діяльності* (методологічні засади педагогічної творчості; закони і принципи педагогіки творчості; основні напрями сучасних досліджень педагогічної творчості; базові поняття педагогічної творчості; ознаки творчої педагогічної діяльності, креативності та специфіка педагогічної творчості; принципи педагогічної творчості; *формування та розвиток творчої особистості* (модель творчої особистості, творчі якості особистості, структура творчої особистості); *педагогічні технології творчого розвитку вчителів та учнів* (особливості діяльності вчителя з творчого розвитку учнів, види творчої діяльності вчителя, умови творчого розвитку учнів; творчі ситуації, етапи творчого процесу, навчальні та навчально-творчі задачі; методи та прийоми стимулювання творчої активності учнів; використання завдань психологічної діагностики для творчого розвитку учнів; засоби діагностики творчих можливостей учнів та творчої педагогічної

## РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

діяльності вчителя); *технології педагогічної творчості вчителів-новаторів* (авторські технології вчителів-новаторів; технологічні засади організації навчального процесу, спрямованого на творчий розвиток учнів; вимоги до проектування технології викладання навчального матеріалу; технології розвитку педагогічної творчості вчителя).

У процесі вивчення дисципліни у майбутніх магістрів повинні формуватися *творчі вміння*: проаналізувати наукові підходи до педагогічної творчості педагога; конструювати базові поняття на основі аналізу різних позицій науковців; виокремити ознаки творчої педагогічної діяльності, креативності та специфіку педагогічної творчості; аналізувати структуру творчої особистості; розкрити умови творчого розвитку учнів; аналізувати творчі педагогічні ситуації, етапи творчого процесу; запозичувати ідеї авторських технологій учителів-новаторів; оволодівати технологіями проектування викладання навчального матеріалу; вчитися розв'язувати навчальні та навчально-творчі задачі; оволодівати методами та прийомами стимулювання творчої активності учнів; вчитися діагностувати творчі можливості учнів та особливості творчої педагогічної діяльності вчителя; проектувати технології розвитку педагогічної творчості вчителя; розробити власну технологію вивчення рівня сформованості "креативогенних рис" особистості учня; провести самооцінку рівня креативності класного колективу; скласти "творчий портрет" конкретного класного колективу за показниками рівня сформованості рис творчої особистості окремих учнів; скласти детальний план нестандартного уроку з обраної теми та провести його; здійснити самоаналіз власної педагогічної діяльності на уроці щодо організації творчої навчальної діяльності учнів і її результативності; на основі вивчення загальних правил застосування методу колективного пошуку оригінальних ідей розробити правила для вчителя та учнів по застосуванню методу "мозкової атаки" для різних вікових груп учнів на уроках з предмету вчителя.

**"Методика викладання педагогіки". Мета курсу:** сформувати у магістрів готовність до викладання педагогічних дисциплін у вищій школі, до оволодіння основами базових педагогічних знань та методикою їх викладання, стимулювати їх до творчого пошуку. Останнє дає змогу магістрантам оволодіти основами професійної майстерності (О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова).

Курс "Методика викладання педагогіки" вміщує такі розділи: предмет і завдання методики викладання педагогіки, розвиток

педагогіки як науки і навчального предмета, основи побудови змісту курсу „педагогіка” у вищому педагогічному закладі освіти, знання з педагогіки та їх структура, процес навчання педагогіки, організаційні форми і методи навчання педагогіки, методична характеристика основних розділів курсу педагогіка, таких як загальні основи педагогіки школи та історії освіти, питання теорії освіти і навчання, теорії та методики виховання; методика навчання педагогічно обдарованих студентів. Майбутні педагоги осмислюють теоретичні засади розвитку професіоналізму, вивчають особливості педагогічної професії, технології педагогічної дії.

Специфіка курсу полягає у спрямованості на особистісний розвиток викладача вищої школи, формування його творчого потенціалу. Педагогічна майстерність викладача розглядається не тільки як високий рівень професійної діяльності, але й як комплекс властивостей особистості викладача, який забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності. У результаті вивчення дисципліни *магістранти повинні знати*: предмет і завдання методики викладання педагогіки; теоретичні основи розвитку педагогіки як науки і навчального предмета; теоретичні основи побудови змісту курсу „Педагогіка” у вищому педагогічному закладі освіти; основи педагогічних знань з та їх структуру; основи викладання педагогіки; організаційні форми і методи навчання педагогіки; методичну характеристику основних розділів курсу педагогіка (загальні основи педагогіки школи та історії освіти; питання теорії освіти і навчання; теорії та методики виховання; методика навчання педагогічно обдарованих студентів); теоретичні засади розвитку професіоналізму, особливості педагогічної професії, технології педагогічної дії.

Магістранти оволодівають *комплексом умінь*: застосовувати набуті знання у педагогічній діяльності у вищій школі; відбирати і систематизувати форми, методи, прийоми навчання майбутнього педагога з метою оволодіння студентами вміннями і навичками організації навчально-виховної роботи в школі та в інших навчально-виховних установах; володіти прийомами формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів; вивчати передовий педагогічний досвід; здійснювати розробку рекомендацій щодо майбутньої професійної діяльності; володіти формами, методами, засобами та технологіями формування педагогічної творчості з метою набуття професійної майстерності.

Курс має відповідне навчально-методичне забезпечення (навчальний посібник, курс лекції, методичні рекомендації до практичних занять, методичні рекомендації до самостійної роботи, розроблені презентації, тести та ін.) [13].

Педагогічна дисципліна **"Технології розвитку обдарованої особистості"** спрямована на пошуки форм, методів, засобів розвитку креативного потенціалу особистості (О. Є. Антонова) [2; 13]. .

**Мета курсу:** поглибити знання майбутнього вчителя щодо проблеми навчання обдарованих учнів. За своєю структурою представлена курс відповідає вимогам до професійної підготовки майбутнього педагога, доповнює базові навчальні курси "Педагогіка", "Історія педагогіки", "Вступ до спеціальності", "Основи педагогічної майстерності" у вищих навчальних закладах, поєднує традиційні підходи з інноваційними процесами, які відбуваються в освіті. Програма побудована відповідно до принципів науковості та об'єктивності у підходах до розгляду феномену обдарованості; інтеграції педагогічних та психологічних знань; єдності теорії та практики.

**Перший модуль** – "Поняття про обдарованість" докладно знайомить студентів із базовими поняттями проблеми, до яких належать, перш за все, такі категорії, як "обдарованість", "талант", "геній". Окрім цього, детально розглядаються поняття "задатки" та "здібності", аналізуються підходи до класифікації здібностей, наводиться структура творчих здібностей та критерії їх оцінювання. Розкривається сутність обдарованості та її види, розглядаються основні підходи до вивчення різних видів обдарованої особистості. Досліджується генеза основних психолого-педагогічних ідей з проблеми обдарованості в історії вітчизняної та зарубіжної науки.

У **другому модулі** – "Організація навчання й виховання обдарованої особистості" – студенти знайомляться з принципами особистісно орієнтованого навчання і виховання; напрямками виховання; індивідуально-типологічними особливостями обдарованої особистості; методами її вивчення; методами і прийомами виховання та самовиховання; питаннями організації навчального процесу; особливостями роботи загальноосвітніх навчальних закладів щодо розвитку обдарованості учнів. Одночасно студенти оволодівають основними науково-педагогічними методами вивчення обдарованої особистості. Серед них теоретичні та емпіричні методи: аналіз педагогічної літератури, вивчення й узагальнення передового



педагогічного досвіду, анкетування, спостереження, бесіда, рейтинг, самооцінка; методи стимулювання пізнавальної діяльності, методи контролю й аналізу ефективності навчально-виховної діяльності щодо розвитку здібностей, обдарувань та креативності учнів.

У результаті вивчення дисципліни магістранти повинні оволодіти *системою знань*. До них віднесено знання: генези основних психолого-педагогічних ідей з проблеми обдарованості в історії вітчизняної та зарубіжної науки; принципи науковості та об'єктивності у підходах до розгляду феномену обдарованості; інтеграції педагогічних та психологічних знань; єдності теорії та практики; сутності базових понять проблем обдарованості ("обдарованість", "талант", "геній", "задатки", "здібності"); індивідуально-типологічні особливості обдарованої особистості; структура творчих здібностей та критерії їх оцінювання; природа обдарованості та її види; основні підходи до вивчення різних видів обдарованої особистості; теоретичні основи особистісно орієнтованого навчання і виховання; методи вивчення обдарованості; методи і прийоми виховання та самовиховання; питання організації навчального процесу; особливості роботи загальноосвітніх навчальних закладів щодо розвитку обдарованості учнів.

У майбутніх магістрів формується *комплекс умінь*: встановлювати взаємозв'язки між базовими категоріями теорії обдарованості; аналізувати підходи до класифікації здібностей; використовувати сучасні науково-педагогічні методи вивчення обдарованої особистості (теоретичні та емпіричні методи: теоретичний аналіз педагогічної літератури, вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду, анкетування, спостереження, бесіда, рейтинг, самооцінка; методи стимулювання пізнавальної діяльності, методи контролю й аналізу ефективності навчально-виховної діяльності щодо розвитку здібностей та обдарувань учнів).

Педагогічна дисципліна **"Моделювання варіативних освітньо-виховних систем з технологіями розв'язування педагогічних задач"** спрямована на розвиток творчих здібностей та креативності майбутніх педагогів (В. А. Ковальчук, О. М. Власенко).

*Мета курсу:* ознайомити з освітньо-виховними системами, засобами їх моделювання, класифікації; технологією професійної діяльності в умовах їх варіативності. Основні завдання: формувати вміння розробки та реалізації стратегії професійної педагогічної діяльності відповідно специфіки освітньо-виховних систем з

проекцією на розв'язання професійно-орієнтованих педагогічних задач.

У результаті вивчення курсу магістранти повинні *знати*: сутнісну характеристику освітньо-виховних систем; типологію освітньо-виховних систем; технології професійної діяльності у різних освітньо-виховних системах; методичний інструментарій реалізації технології професійної діяльності у варіативних освітньо-виховних системах; місце професійно-педагогічних задач у загальному контексті професійної підготовки; базові поняття визначеного блоку знань як підґрунтя оволодіння курсом; типології професійно-педагогічних задач; етапи роботи над розв'язанням професійно-педагогічної задачі; алгоритм розв'язування професійно-педагогічної задачі.

Магістранти повинні *вміти*: вибудовувати професійну стратегію педагогічної діяльності у відповідному типі навчального закладу; розробляти та впроваджувати у ході практичної діяльності освітні технології, що відповідають певному типу освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу; розробляти та використовувати методичний інструментарій для впровадження технологій професійної діяльності окресленого типу освітньо-виховних систем; розрізняти поняття педагогічної ситуації та педагогічної задачі; ідентифікувати тип педагогічної задачі відповідно до типологічних ознак; формулювати в усній і письмовій формі поетапний розв'язок педагогічної задачі; обирати ефективні форми та методи для розв'язання конкретної педагогічної задачі; адаптувати теоретичний та практико орієнтований матеріал курсу до вивчення інших курсів професійного блоку; приймати оптимальні рішення стосовно розв'язання педагогічних задач у ході практичної діяльності.

Варіативна дисципліна "**Основи самоорганізації педагога-дослідника**" спрямована на оволодіння майбутніми магістрами науковими засадами самоорганізації творчої особистості (Н. М. Мирончук).

*Мета навчальної дисципліни* – формувати у студентів готовність до самоорганізації в процесі професійного становлення. Основні завдання дисципліни: розвивати у майбутніх фахівців здатність до самоорганізації професійної діяльності, недостатня сформованість яких спричиняє проблеми нераціонального розподілу часу, позначається на самопочутті та ступені задоволення професією та впливає загалом на рівень особистісного та професійного розвитку педагога. Сучасні фахівці, окрім знань і високого рівня кваліфікації,

повинні оволодіти вміннями взаємодіяти у нестандартних ситуаціях, креативно мислити, працювати з різними джерелами інформації, обирати ефективні способи поведінки в конкурентному середовищі, бути здатними до неперервної самоосвіти, самовдосконалення, розвитку професійної кваліфікації, пошуку і реалізації нових, ефективних форм організації професійної освіти та професійної діяльності.

Спецкурс включає певні *змістові модулі*:

*Модуль 1* вміщує такі основні блоки: теоретичні основи самоорганізації особистості, що передбачають вивчення суб'єктів та об'єктів процесу самоорганізації професійно-педагогічної діяльності у ВНЗ; аналіз професійно-особистісних деструкцій педагогів; вивчення особливостей професійного здоров'я як норми професійного розвитку викладача; функції та технології самоорганізації; планування як загальна функція самоорганізації професійно-педагогічної діяльності; організаційна діяльність як загальна функція самоорганізації; мотивування як спонукальна функція самоорганізації; контролювання як оцінна функція самоорганізації; регулювання як корекційна функція самоорганізації.

*Модуль 2* охоплює наступні блоки: технології ефективної самоорганізації особистості в діяльності, що передбачає визначення цілей та планування діяльності; організацію робочого часу та особистої праці, оволодіння методами самоорганізації; керування ресурсом активності та працездатності; проблеми самомотивації, делегування повноважень, управління часом, відповідальність та етика, рефлексивний аналіз діяльності.

Як наслідок вивчення навчальної дисципліни, магістранти оволодівають такими *знаннями*: сутність основних понять і категорій самоорганізації особистості; біосоціальні й духовні основи самоорганізації особистості; закони, що управляють людиною, і механізм їх дії; технологія стратегічної й повсякденної самоорганізації особистості; засоби реалізації функцій самоорганізації особистості (техніки, технології, методи, прийоми).

У магістрів формуються необхідні *вміння*: визначати, усвідомлювати й досягати мети діяльності, прогнозувати результат діяльності; здійснювати стратегічне й повсякденне планування; проектувати, контролювати, оцінювати та коригувати свою діяльність; концентрувати власні зусилля на гармонійному поєднанні особистого та робочого часу в професійній діяльності; виявляти

активність, самостійність, ініціативність та організованість у діяльності; застосовувати засоби самоорганізації (техніки, технології, методи, прийоми тощо) для розв'язання функціональних завдань; використовувати знання і навички самоорганізації для досягнення навчально-професійних цілей.

Спецкурс "**Фізична культура та психологічний тренінг**" спрямований на виявлення оптимальних умов для збереження здоров'я та розвитку психоматичної сфери. **Мета курсу:** набуття майбутніми викладачами вищих навчальних закладів знань щодо оптимальних умов усвідомленої регуляції людиною своєї життєдіяльності, збереження здоров'я, саморозвитку, самореалізації та вдосконалення своєї психічної сфери. Основні **завдання курсу:** формувати вміння, спрямовані на підвищення стресостійкості на різних етапах професійної діяльності та подолання ефекту професійного вигорання (Н. Г. Сидорчук).

Формування фізичної культури передбачає створення оптимальних умов для усвідомленої регуляції людиною своєї життєдіяльності, збереження здоров'я, саморозвитку, самореалізації та вдосконалення своєї психосоматичної сфери. Усвідомлене, мотивоване і цілеспрямоване ставлення до фізичної культури визначається рівнем культури людини.

У результаті вивчення курсу магістранти оволодівають такими **знаннями:** визначення оптимальних умов для усвідомленої регуляції людиною своєї життєдіяльності, збереження здоров'я; необхідності саморозвитку, самореалізації та вдосконалення своєї психічної сфери; про здоровий спосіб життя як найбільш ефективний засіб і метод забезпечення здоров'я; про первинну профілактику захворювань та задоволення життєво важливих потреб особи у здоров'ї; про роль сформованого "образу" власного майбутнього у становленні студентів як будівничих власного здоров'я; засвоєння основних понять, принципів та методики проведення тренінгової роботи; окреслення основних напрямів тренінгової роботи та їх характеристики.

У магістрантів формуються важливі **вміння:** пояснювати необхідність становлення особи будівничого власного здоров'я; застосовувати методики та опитувальники; пояснювати, як допомагає у формуванні здорового способу життя використання самооцінки соціального здоров'я; доводити, чому у профілактиці розумової перевтоми і покращення кровообігу головного мозку відбувається набагато швидше, ніж під час природного сну; пояснювати, чому саме

за допомогою ранкового аутотренінгу людина може розвинути стан урівноваженості, витривалості, ясності думки, конструктивності мислення: розвивати вміння вчасно розслаблятися і концентруватися, а також досягати високої працездатності; пояснювати та впроваджувати у практичну діяльність особливості різних варіантів ранкового психологічного тренінгу; визначати шляхи особистого психічного та фізичного оздоровлення та реалізовувати їх на практиці (Н. Г. Сидорчук).

Засвоєння теоретичних та методичних основ запропонованих педагогічних дисциплін дасть можливість майбутнім педагогам усвідомити сутність і джерела творчої педагогічної діяльності, сформулювати якості креативності, визначити її роль у педагогічній діяльності; осмислити творчу діяльність як основу вияву креативних здібностей; навчитися продукувати креативні ідеї, реалізовувати їх у педагогічних ситуаціях, обирати нестандартні варіанти вирішення професійної проблеми; вільно орієнтуватися в педагогічних ситуаціях, уміло застосовувати на практиці креативні методики, техніки та технології; широко впроваджувати в педагогічну діяльність креативні знання, застосовувати креативні вміння й навички, виявляти креативну компетентність у вирішенні професійних питань.

Курс **"Андрагогіка з основами акмеології"**. Загальноцивілізаційні зміни кінця XX – початку XXI століть, глобальне прискорення суспільного розвитку, збільшення тривалості життя суттєво посилили роль незалежної, самодостатньої особистості, вимагають удосконалення системи освіти впродовж життя. Сучасні соціально-економічні перетворення в Україні зумовили значні зміни в освіті дорослих; її зміст наповнюється новим сенсом, з'являються нові типи вищих навчальних закладів різних форм акредитації (як державної, так і приватної форм власності).

Освітньо-педагогічні зміни відбуваються у контексті глобальних та євроінтеграційних трансформацій, зумовлених розповсюдженням нових освітніх технологій, спрямованих на використання їх в особистісному розвитку дорослої людини наголошують на значущості неперервної освіти для розвитку особистості дорослої людини. Освіта дорослих тісно пов'язана з новою для України галуззю наукового знання – андрагогікою, субдисципліною педагогіки, яка обґрунтовує напрями та організаційно-методичні засади андрагогічної моделі навчання дорослої людини. Така модель

будується на андрагогічних принципах, що становлять фундамент теорії і практики навчання дорослих. У цьому контексті важливим та своєчасним є введення спецкурсу з андрагогіки у навчальний план університету. Варіативний спецкурс *"Андрагогіка з основами акмеології"* має на меті забезпечити фундаментальну підготовку висококваліфікованих магістрів, здатних здійснювати освіту дорослих, бути готовими до наукового пошуку та реалізації на практиці шляхів підвищення професіоналізму, досягнення вершин в обраній галузі (О. А. Дубасенюк).

**Акмеологія**, як актуальний напрям сучасної науки, що ґрунтується на фундаментальних принципах науки, орієнтована на виявлення загальних властивостей у ході досягнення найвищого результату людини та суспільства. Акмеологія постає інтегральною наукою, що здійснює взаємодію з психологією особистості, психологією діяльності, психологією суспільних відносин, філософією, соціологією, філософською антропологією, педагогікою, культурологією та ін. Акмеологія вивчає вершинні прояви розвитку, вершинну діяльність дорослої людини на етапах її соціальної та професійної зрілості. У курсі розглядається один із основних принципів розвитку – вершинність, тобто спрямованість у майбутнє, що сприяє виробленню цілепокладання особистості та формуванню позитивного соціального ідеалу (Н. Г. Сидорчук).

Сучасне суспільство стрімко розвивається, на зміну традиційній системі життєдіяльності, приходить процес становлення, розвитку та формування особистості інноваційного типу. Відповідно, особливу актуальність та значущість навчальна дисципліна набуває на етапі модернізації та інтеграції вітчизняної системи освіти в загальноєвропейський освітній простір.

У результаті вивчення дисципліни магістранти оволодівають наступними *знаннями* як-от: предмет, завдання андрагогіки як галузі педагогічних знань; теоретичні основи навчання дорослого населення; психолого-педагогічні характеристики дорослої людини; практико-орієнтовані підходи до реалізації навчального процесу дорослого населення; форми, методи та засоби навчання дорослих; інноваційні технології навчання дорослих; основні поняття, теорії, факти, закони, закономірності та методи акмеології; сучасні підходи до розуміння сутнісної характеристики психічного розвитку, психічних процесів та явищ, етапів становлення свідомості як інтегрального способу буття людини; основні образи суб'єктивної

реальності (індивідної, індивідуальної, суб'єктивної, особистісної); основні концепції діяльності, спілкування та особистості; вроджені та набуті характеристики людини та особливості її інтелектуальної сфери та вершинності їх розвитку; найважливіші теоретичні, експериментальні та прикладні дослідження в галузі акмеології та соціально-професійної практики; основні концепції проектування та організації різних форм досягнення вершинності у становленні та розвитку особистості;

Магістранти розвивають **уміння**: реалізовувати на практиці набуті знання; вивчати психолого-педагогічні особливості дорослих; використовувати широкий спектр інноваційних технологій у практичній діяльності; розробляти авторські технології навчання дорослих; вивчати передовий педагогічний досвід та досвід колег щодо використання інноваційних педагогічних технологій навчання дорослих; визначати основні напрями формування й розвитку пізнавальних та творчих здібностей дорослих у процесі використання новітніх технологій. на уроках природознавства; реалізовувати компетентнісний підхід як базову умову професійного та особистісного становлення майбутнього фахівця, який у перспективі має діяти та мислити в умовах нових ідеалів раціональності, нових парадигм, детермінованих сучасними тенденціями розвитку світової та вітчизняної освітньої системи; використовувати акмеологічні науково-дослідні прийоми, методи та технології; здійснювати акмеекспертизу соціально-професійного процесу становлення зрілої особистості на всіх етапах її розвитку; брати активну участь у проектуванні креативних акмемоделей, акмепрограм, акмепроектів, супроводжувати їх реалізацію в конкретних умовах соціально-професійного середовища; розробляти та організовувати науковий супровід досягнення особистістю вершин професійної діяльності.

У межах **методичного компоненту** розглянуто сукупність форм, методів, засобів та ресурсів навчально-виховного процесу, об'єднаних єдиною метою та завданнями, що в змістовому аспекті зорієнтовані на формування креативності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки.

У дослідженні визначено типологію професійно орієнтованих нестандартних задач та технологію їх розв'язання, креативні творчі техніки, тренінги та методики, які використовуються в навчальній та педагогічній діяльності, що базується на креативному підході до навчально-виховної діяльності в процесі фахової підготовки

майбутніх педагогів. Такий підхід спрямовано на формування креативної особистості майбутнього педагога; реалізацію творчої спрямованості особистості; формування її креативного мислення, умінь і навичок.

У процесі підготовки креативних майбутніх педагогів широко використовувалися проблемні лекції, інтерактивні лекції, лекції-генерування креативних ідей, семінари-дискусій, семінари-бесіди, практичні заняття, що передбачають використання рольових та ділових ігор, упровадження в навчальний процес професійно орієнтованих педагогічних задач та технологій їх вирішення, які є основою розвитку креативного мислення; семінари-тренінги; семінари на розв'язання проблемних задач; практичні заняття, спрямовані на використання інноваційних-технологій та їх упровадження в навчальний процес; креативні тренінги, що сприяють формуванню креативних знань та здібностей, розвитку креативної особистості майбутнього педагога на основі творчого підходу до навчання. Крім того було запроваджено кейс-семінари, практичні заняття з використанням проєктивних технологій і креативних методик та технологій. Усе це сприяє формуванню цілісної креативної особистості – сучасного педагога, здатного до креативної професійної дії [13; 15; 22; 26; 30; 31].

У процесі дослідження на основі теоретичних положень визначено критерії та показники сформованості досліджуваної якості майбутніх педагогів: *цільовий* (знання цілей, завдань розвитку креативності майбутніх педагогів відповідно до сучасних вимог); *ціннісно-мотиваційний* (спонування майбутніх педагогів до реалізації творчого потенціалу; ціннісне ставлення до педагогічної професії потреба у творчому пошуку, уміння діяти у нестандартних ситуаціях; прагнення студента до творчої активності, розвитку творчих здібностей); *когнітивний* (знання сутності педагогічної професії та її творчого характеру, розуміння специфіки творчості як основи креативного розвитку особистості, її креативної позиції; уміння проявляти творчу уяву й зацікавленість; здатність до креативно-творчої взаємодії в процесі педагогічної діяльності); *операційно-діяльнісний* (формувати практичну готовність до креативної діяльності, продукувати креативні ідеї, виявляти креативність у творчому вирішенні професійних задач, уміння творчо вирішувати проблеми, що виникають у педагогічній діяльності); *рефлексивно-оцінювальний* (здатність до рефлексії, аналізу та оцінки педагогічної



ситуації, проявляти креативну компетентність у нестандартних професійних ситуаціях). На основі визначених критерії та відповідних показників виділено рівні сформованості креативності майбутніх педагогів: низький (репродуктивний), середній (конструктивний), достатній (творчо-пошуковий), високий (креативний).

Мета дослідження полягала в упровадженні педагогічної системи формування креативності майбутніх педагогів в умовах магістратури. Логіка етапів упровадження системи була підпорядкована сутності та структурі процесу формування креативності майбутніх педагогів, зокрема: на першому етапі формувалася науково-теоретична база знань про творчу діяльність педагога та креативність як особистісно-професійну властивість, На другому етапі – формувалися вміння вести творчо-евристичний пошук нових шляхів вирішення творчих професійно орієнтованих завдань, використовуючи креативні ідеї; визначати ціннісні орієнтації у професійній сфері на основі продукування творчих ідей. На цьому етапі відбувалося наповнення творчим складником змісту вищезазначених педагогічних дисциплін нормативно-фахового та варіативного характеру. На третьому етапі впровадження педагогічної системи формувалася креативна компетентність, креативна пластичність та гнучкість у прийнятті самостійних рішень у професійній діяльності, необхідні для креативної самореалізації у професійній сфері. Останнє забезпечувало оволодіння майбутніми магістрами практичним досвідом у роботі з креативними педагогічними задачами, методиками та технологіями, які було реалізовано при вивченні циклу вищезазначених педагогічних дисциплін. На четвертому етапі – відбувалося формування операційно-діяльнісного складника, тобто здатності породжувати креативні ідеї у вирішенні педагогічних проблем, вміння вести творчо-пошукову роботу в професійній сфері та креативно компетентно вирішувати професійно-педагогічні проблеми, застосовуючи креативні задачі, техніки, методики, технології. Все це сприяло формуванню у майбутніх педагогів професійної компетентності і розвитку креативних якостей особистості.

Результати експерименту засвідчили позитивну динаміку зростання визначених показників креативності майбутніх педагогів в умовах магістратури репродуктивний рівень – 5,2 %, конструктивний рівень – 24,0 %; творчо-пошуковий рівень – 52,3 %; креативний

рівень – 18,5 %). *Цільова сфера* характеризується більш глибоким усвідомленням сучасних цілей, завдань розвитку креативності майбутніх педагогів відповідно Концепції "Нова українська школа"; *ціннісно-мотиваційна сфера* збагатилася спонукальними чинниками, які допомагають студентам осмислити цінності педагогічної професії, її перспективний характер і суспільну важливість; реалізувати творчий потенціал, здібності і розвинути здатність до креативного пошуку, уміння діяти у нестандартних ситуаціях; прагнення студента до творчої активності; *когнітивна сфера* характеризується глибокими усвідомленими знаннями щодо сутності педагогічної професії та її творчого характеру, розуміння специфіки творчості як основи креативного розвитку особистості, її креативної позиції; *операційно-діяльнісна сфера* визначається сформованою практичною готовністю до креативної професійної діяльності, здатністю продукувати креативні ідеї, виявляти креативність у творчому вирішенні педагогічних задач, умінням творчо вирішувати проблеми, що виникають у багатоманітній педагогічній діяльності; *рефлексивно-оцінювальна сфера* розширилася і поповнилася аналітичними й оцінними вміннями, розвитком здатності до рефлексії педагогічної діяльності, що в цілому сприяло формуванню креативної компетентності [10].

Таким чином, можна відзначати стійке зростання у майбутніх педагогів рівня сформованості креативності як особистісно-професійної властивості, що, своєю чергою, виявляється у високому рівні творчого мислення та здатності продукувати нестандартні ідеї; збагаченні вербальних та невербальних форм творчого потенціалу; високому рівні інтелектуальних здібностей; активності в усіх сферах педагогічної діяльності, що водночас свідчить про готовність майбутнього педагога до прояву креативної компетентності в педагогічній сфері.

**Перспективи подальших наукових розробок** передбачають: поглиблене вивчення і впровадження теоретико-методологічних засад у процес підготовки креативних майбутніх педагогів, формування їх креативної компетентності; подальша розробка і реалізація креативних технологій в педагогічній освіті; дослідження креативності як чинника формування творчого вмотивованого педагога.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Акмедосягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 404 с.
2. Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльно аналізу : монографія / О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 456 с.
3. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов н/Д. : Изд-во Рост.ун.-та, 1983. – 173 с.
4. Брушлинский А. В. К психологии творческого процесса: психология мышления вместо так называемой эвристики / А. В. Брушлинский // Человек, творчество, наука. – М. : Наука, 1967. – С. 13–40.
5. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 272 с.
6. Дубасенюк О. А. Особистісно орієнтована система внутрішньої діагностики навчальної діяльності студентів Житомирського державного університету імені Івана Франка / О. Є. Антонова, О. А. Дубасенюк, В. А. Ковальчук, М. Ф. Осадчий // Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 386–403.
7. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика : монографія / О. А. Дубасенюк. – Т. 1. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2015. – 400 с.
8. Дубасенюк О. А. Розвиток системних досліджень у науковому знанні: історія, досвід, перспективи. // Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С.12-28.
9. Дубасенюк О. А. Наукові засади креативної професійної підготовки майбутнього вчителя / О. А. Дубасенюк // Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / за ред. Н. В. Гузій. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – С. 313–336.

10. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: методологія. теорія, практика : монографія / О. А. Дубасенюк. – Т. 2. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 376 с.
11. Дубасенюк О. А. Особистісний та професійний розвиток майбутнього педагога у контексті креативного підходу / О. А. Дубасенюк // Креативна педагогіка : [наук.-метод. журнал] ; Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся". – Житомир, 2016. – Вип.11. – С.19-26.
12. Дубасенюк О. А. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до творчої професійної діяльності в умовах магістратури / О. А. Дубасенюк // Андрагогічний вісник : наук. ел. журнал. – 2016. – Вип. 7. – С. 104-111.
13. Дубасенюк О. А. Методика викладання педагогіки: курс лекцій / Дубасенюк О. А., Антонова О. Є. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 325 с.
14. Дубасенюк О. А. Методи науково-педагогічного дослідження у загальній системі методологічного становлення молодих дослідників / О. А. Дубасенюк // Нові технології навчання : наук. метод. зб. ; Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2016. – Вип. 89. – Ч. II. – С. 21-26.
15. Дубасенюк О. А. Професійна майстерність педагога-вихователя як передумова особистісного зростання учнівської молоді / О. А. Дубасенюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал / [гол. ред. П. Ю. Саух, відп. ред. Н. А. Сейко]. – Житомир : Вид-во Євенок О. О., 2017. – Вип 2 (88). – С. 106-111. – (Серія: Педагогічні науки).
16. Дубасенюк О. А. Методологія та методи науково-педагогічного дослідження : навч.-метод. посібник / О. А. Дубасенюк. – Житомир : ФОП Левковець Н. М., 2017. – 256 с.
17. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
18. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
19. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя: монографія / Н. В. Кичук. – К: Либідь, 1991. – 96 с.
20. Лук А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – М. : Политиздат, 1976. – 144 с.
21. Методологія наукової діяльності : навч. посіб. / Д. В. Чернілевський, М. І. Томчук, О. А. Дубасенюк та ін. ; за ред.

Д. В. Чернілевського. – [вид. 3-є, перероб.] – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2012. – 364 с.

22. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. В. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.

23. Петришин Л. Й. Формування креативності майбутніх соціальних педагогів: теоретико-методичний аспект : монографія / Людмила Йосипівна Петришин. – Т. : Астон, 2014. – 400 с.

24. Петришин Л. Й. Змістовий аспект формування креативності майбутніх соціальних педагогів як запорука ефективності їх професійної діяльності / Л. Й. Петришин // Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-у. – 2014. – № 30. – С. 127–131. – (Серія „Педагогіка. Соціальна робота”).

25. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт : пособие для учителя / М. М. Поташник. – К. : Рад. школа, 1988. – 194 с.

26. Практикум з педагогіки : навч. метод посібник / за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – 3-тє вид., доп. і перероб. – 546 с.

27. Редькина О. В. Педагогическая система формирования готовности к инновационной педагогической деятельности : автореф. дис. на соиск. науч. ст. канд. наук / О. В. Редькина. – Саратов, 1999. – 23 с.

28. Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості : монографія / С. О. Сисоева. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 405 с.

29. Сисоева С. О. Педагогічна творчість : монографія / С. О. Сисоева. – Х.-К. : Книжкове видавн. "Каравела", 1998. – 150 с.

30. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 284 с.

31. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Рута, 2016. – 400 с.

32. Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи : зб. наук.-метод. праць / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Євенок О.О., 2017. – 287 с.

*Антонова О.Є.*

**УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ  
(АНАЛІЗ ДОСВІДУ ЖИТОМИРСЬКОГО БАЗОВОГО  
ФАРМАЦЕВТИЧНОГО КОЛЕДЖУ)**

Актуальність питань підготовки майбутніх фармацевтичних фахівців в сучасних умовах зумовлена процесами реформування системи вищої освіти, зокрема в галузі охорони здоров'я України, глобальними змінами на європейському ринку праці, прогресом світової фармацевтичної та медичної науки, змінами в соціальному, економічному, правовому й освітянському просторі.

Як зазначає у своєму дослідженні Н. Косяченко, професія фармацевтичного працівника є соціально важливою, має свої морально-етичні принципи, покликана стояти на варті збереження та зміцнення найціннішого – здоров'я, а інколи і життя людини. Тому зараз, у час бурхливого розвитку вітчизняної фармацевтичної індустрії, з впровадженням основних положень Закону України "Про вищу освіту", який окреслює нову парадигму навчання, постає необхідність акцентувати увагу на якісній підготовці майбутнього фармацевтичного працівника, здатного гідно виконувати свої професійні обов'язки, мати високий рівень знань гуманітарних, соціально-економічних та фармацевтичних дисциплін.

Дослідниця зауважує, що головними завданнями діяльності вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладів, зокрема коледжів, є не тільки розвиток особистості, її світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, як того вимагає саме значення вищої освіти, а й ґрунтовна підготовка майбутнього фахівця до його входження до сучасного ринку праці шляхом набуття ним професійних (фахових) компетентностей<sup>1</sup>.

Водночас, на її думку, в Україні приділяється недостатня увага професійній підготовці студентів фармацевтичних коледжів. Серед науковців, освітян фармацевтичних вишів, практичних фахівців фармацевтичного ринку наразі обговорюються та дискутуються питання стосовно наявності суперечностей між кваліфікаційними

---

<sup>1</sup>Закон України "Про вищу освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

характеристиками та кваліфікаційними вимогами, системою і змістом професійної підготовки фахівця, наявними педагогічними умовами, інноваційними педагогічними технологіями формування професійних компетентностей та їх цілком недостатнім упровадженням в навчальний процес таких вищих навчальних закладів, як фармацевтичні коледжі (училища)<sup>2</sup>.

До пріоритетних напрямів реформування сучасної фармацевтичної освіти, серед інших, належать: підготовка висококваліфікованих кадрів, поява нових, необхідних на ринку праці спеціальностей, безперервне вдосконалення змісту освіти, впровадження новітніх освітніх форм і технологій. Однак, як зазначає І.Д. Бойчук, реалізація вищезазначених напрямів гальмується низкою суперечностей між:

- сучасними вимогами суспільства й держави до представників фармацевтичної галузі, здатних виконувати професійні функції на високому рівні, та недостатнім рівнем їхньої кваліфікації відповідно до сучасних світових тенденцій, вимог нормативних документів;
- нагальною потребою реформування сучасної системи фармацевтичної освіти і неготовністю відповідних закладів освіти забезпечити впровадження інновацій, технологій професійної підготовки майбутніх фахівців<sup>3</sup>.

Педагогічні інновації пов'язані сьогодні з впровадженням у навчально-виховний, навчально-виробничий та методичний процеси інноваційних інформаційних та інтерактивних технологій навчання, спрямованих на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, які формують і розвивають позитивний інтерес до навчальної дисципліни, перетворюють студентів на активних учасників навчального процесу. Саме такі форми і методи навчання, які розвивають інтерес до самостійного набуття знань, досить швидко були визнані викладачами фармацевтичного коледжу як дієвий засіб впровадження нових освітніх технологій.

Викладачами та магістрантами кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка у межах

---

<sup>2</sup>Бойчук, І. Д. (2010) Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фармацевтів у коледжі. Project Report. ЖДУ, Житомир. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://eprints.zu.edu.ua/3949/>

<sup>3</sup>Бойчук І. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фармацевтів у коледжі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кан. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / І. Д. Бойчук / Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. — Житомир: [б. в.], — 2015. — С. 22.

діяльності магістратури спеціальності "Педагогіка вищої школи" освітньо-професійної кваліфікації "Викладач вищого навчального закладу" було проведено комплексне вивчення особливостей освітнього процесу КВНЗ "Житомирський базовий фармацевтичний коледж". Молодими дослідниками було проаналізовано ефективність впровадження у навчальних процес коледжу низки технологій, спрямованих на формування професійної компетентності фахівця, розвиток навчальної мотивації студентів, залучення до процесу професійної підготовки майбутніх фармацевтів практико-орієнтованого підходу, інноваційних та здоров'язбережувальних технологій, інтерактивних методів навчання, тощо.

На визначення педагогічних умов застосування інтерактивних методів навчання у процесі підготовки студентів у фармацевтичному коледжі спрямоване дослідження В.В. Бур'янової, яка детально проаналізувала наукову літературу з цієї проблеми і зробила висновок, що *інтерактивні методи навчання* – це способи взаємопов'язаної спільної діяльності студентів і викладача, за якої всі учасники освітнього процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, занурюються в атмосферу співпраці, спільно вирішуючи проблеми.

Дослідницею визначено можливості інтерактивних методів навчання у підвищенні якості навчального процесу та зроблено висновок, що інтерактивні методи навчання пробуджують у студентів інтерес до навчання; заохочують до активної участі в освітньому процесі; звертаються до почуттів кожного студента; сприяють ефективному засвоєнню навчального матеріалу; багатопланово впливають на студентів; забезпечують зворотний зв'язок (реакція аудиторії); формують у студентів думки і відносини, життєві навички; сприяють зміні поведінки студентів.

У своєму дослідженні В.В. Бур'янова відібрало і охарактеризувало низку інтерактивних технологій навчання, які застосовуються у процесі професійної підготовки майбутнього фармацевта.

З метою визначення ефективності застосування інноваційних технологій в освітньому процесі фармацевтичного коледжу О. Приступко проведено лонгітюдне дослідження з вивчення основних мотивів у студентів коледжу та визначення способів підвищення навчальної мотивації у студентів при вивченні фахових предметів, зокрема фармацевтичної хімії. У дослідженні взяли участь



## РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

студенти III курсу Житомирського базового фармацевтичного коледжу. Вибірка складала 118 студентів третього курсу.



Рис. 1. Інтерактивні технології навчання

Було проведено анкетування з метою визначення мотивів початкової діяльності за методиками Б.Пашнєва; А.А.Реана і В.А.Якуніна та Т.Н. Ільїної. Результати анкетування представлені у таблиці 1:

Таблиця 1

Результати опитування за методикою Б. Пашнєва для визначення  
мотивів навчальної діяльності

ПАРАМЕТРИ МОТИВІВ	Результат у відсотках (%)				
	гр.1	гр.2	гр.3	гр.4	Узагальнені результати
Мотив матеріального добробуту	36	30	32	28	32
Мотив зовнішнього примусу	12	20	22	18	18
Мотив орієнтації на соціально залежну поведінку	9	12	10	12	11
Мотив престижу	10	8	9	10	9
Мотив досягнення успіху	14	8	7	6	9
Соціально орієнтований мотив обов'язку і відповідальності	8	9	6	10	8
Пізнавальний мотив	5	8	6	8	7
Мотив отримання інформації	6	5	8	8	7

За результатами анкетування за методикою Б. Пашнєва дослідницею зроблено висновок, що на початку навчання у студентів переважають зовнішні мотиви: матеріального добробуту (32%), зовнішнього примусу, коли стимулом до навчання є бажання уникнути покарання за невиконані завдання (18%) та орієнтації на соціально залежну поведінку – щоб інші не думали погано про студента, бажання не бути гіршим за інших (11%). Мотиви престижу (самоствердження) (9%), досягнення успіху (9%) та відповідальності (8%) показують бажання мати престижний статус у колективі, схвалення зі сторони батьків і викладачів, перевершити власний рівень попередніх досягнень та отримати такі знання, щоб приносити користь людям. І на останньому місці в опитаних студентів пізнавальні мотиви (7%) та мотиви отримання інформації (7%), що говорить про низьку внутрішню мотивацію до навчання, недостатню зацікавленість в набутті знань, відсутність бажання мислити, пізнавати нове, прагнути стати грамотним та ерудованим спеціалістом.

Результати опитування студентів за методикою А.А. Реана та В.А. Якуніна підтвердили попередні дані. При цьому найменшого значення набули мотиви набуття глибоких та міцних знань, постійна готовність до чергових занять, отримання інтелектуального задоволення.



Рис. 2. Результати опитування за методикою "Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів" А. А. Реана та В. А. Якуніна

Найбільшого значення набули зовнішні мотиви, зокрема отримання диплома – 34%; забезпечення успішності майбутньої професійної діяльності, бажання стати висококваліфікованим

## РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

---

фахівцем – 28%; уникнення засудження і покарання за погане навчання, прагнення отримати схвалення батьків та оточуючих – 19%; не відставати від однокурсників – 12%; успішно вчитися, скласти іспити на "добре" і "відмінно" – 7%.

Результати опитування за методикою Т.Н. Ільїної, яка передбачала три шкали (набуття знань", "оволодіння професією", "отримання диплома"), засвідчують, що переважна більшість студентів (67%) мають високий та достатній рівень мотивації за шкалою "Отримати диплом" – бажання отримати відповідний рівень кваліфікації при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при складанні іспитів та заліків. При цьому третина (34%) опитаних прагнуть "Оволодіти професією", оскільки це забезпечить їм робоче місце. І лише 20% студентів вказали причиною навчання "Набуття знань".

Відтак, результати анкетування підтверджують, що у студентів початкових курсів переважають зовнішні мотиви. Варто зазначити, що у всіх групах за всіма методиками перше місце впевнено посідає мотив одержання диплому та мотивація матеріального добробуту, які концентрують увагу майбутнього фахівця не на процесі навчання, а на його результаті, що свідчить про недостатню сформованість внутрішніх пізнавальних мотивів.

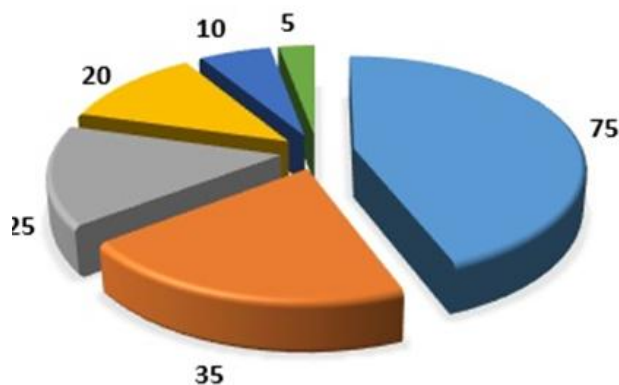
Оскільки магістерські дослідження тривали два роки, це дозволило молодим дослідникам внести корективи у процес професійної підготовки майбутніх фармацевтів, адже всі вони є викладачами фахових дисциплін, зокрема "Фармакології", "Фармацевтичної хімії", "Фармакогнозії" та інших.

Так, В.В. Бур'яною проведено експериментальну роботу з метою вивчення реального стану використання інтерактивних методів навчання в освітньому процесі коледжу, в якому взяли участь викладачі циклової комісії спеціальних (фармацевтичних) дисциплін коледжу та студенти третього курсу. Питання стосувалися проблеми застосування інтерактивних методів навчання у практиці викладання фармацевтичних дисциплін.

Всього опитано 20 викладачів, які навели значний перелік інтерактивних методів навчання. Отож викладачі використовують: моделювання виробничих ситуацій наближених до професійної діяльності, тести різного ступеню важкості – 75 %; рольову гру, професійний тренінг, "кейс - методи", мультимедійні презентації – 35 %; ділову гру, роботу в парах, роботу в групах і мікрогрупах,

## РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

відеосюжети, ситуативний аналіз – 25 %; проблемне навчання, комп'ютерні технології, дискусії, метод проектів, "круглий стіл", "мозковий штурм" – 20 %; роботу в мікрогрупах, дебати, диспути, "відкритий мікрофон" – 10 %; заняття "самоврядування", коли студент виступає у ролі викладача – 5 % .



У ході педагогічного експерименту проведено й анкетування студентів третього курсу коледжу спеціальності "Фармація" (всього 56 осіб) для виявлення їх ставлення до організації педагогічного процесу в коледжі в цілому та інтерактивним методам навчання зокрема. Студентам найбільше подобаються такі види занять, на яких вони сумісно з викладачем та іншими студентами аналізують і вирішують проблеми – 66 %. Однак при цьому надають перевагу лекційному викладу матеріалу 20 % ; надають перевагу виступам студентів-однолітків – 7 %; при вирішенні проблеми намагаються діяти відповіді самостійно – 7 % опитаних. При цьому студенти скаржаться, що інтерактивні методи застосовуються лише на окремих дисциплінах – 60 %, тоді як 38% опитаних вважають, що в коледжі в цілому приділяється значна увага даним методам навчання.

Дослідницею зроблено висновок, що студентам подобаються заняття, які проходять в інтерактивному режимі, їм це цікаво і допомагає краще засвоювати матеріал, однак вимагає від викладача певних зусиль. 85 % опитуваних викладачів висловили думку, про необхідність більш активного впровадження інтерактивних методів навчання у навчально-виховний процес коледжу.

Однак, даний висновок актуалізує проблему підготовки викладача вищого навчального закладу до застосування інноваційних технологій навчання, що, у свою чергу, вимагає від нього здатності розвиватися і вдосконалюватися впродовж всього життя. Інтенсивний розвиток педагогічної науки, постійне збагачення практики передовим педагогічним досвідом та інноваційними технологіями

визначають необхідність формування у викладача потреби у професійному самовдосконаленні.

Специфіка педагогічної діяльності викладача вищої школи полягає у тому, що він співпрацює з тією категорією студентів, яка має різноманітні загальні та професійні інтереси і яка потребує від нього володіння не лише системою загальнокультурних, психолого-педагогічних знань, необхідних для організації й ефективної взаємодії в педагогічному процесі, а й спеціальних знань, необхідних для підготовки спеціалістів-професіоналів. Таким чином, викладачі вищих навчальних закладів повинні постійно поновлювати знання зі спеціальних дисциплін, тобто бути готовими до ціложиттєвого самовдосконалення.

Саме на вивчення цієї проблеми було спрямовано дослідження Л.Г.Петрук "Андрагогічні засади самовдосконалення викладача вищого навчального закладу фармацевтичного профілю". Дослідницею детально проаналізовано наукову літературу з проблеми і зроблено висновок, що *професійне самовдосконалення* викладача ВНЗ – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня його професійної компетентності та розвитку професійних якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистої програми розвитку. При цьому особливості самовдосконалення викладача ВНЗ фармацевтичного профілю розглянуто нею з різних позицій.

Так, з позицій *суб'єктного підходу*, самовдосконалення розглядають як складову саморозвитку, а під ним розуміють, по-перше, фундаментальну здібність людини ставати і бути дійсно суб'єктом свого життя, перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення. По-друге, одну з найскладніших форм роботи внутрішнього світу людини.

З позицій *акмеологічного підходу* самовдосконалення викладача вищого навчального закладу можна розглядати як досягнення професійного акме педагога, а саме: підвищення рівня самосвідомості, інтенсивне самопізнання, свідоме володіння прийомами самоосвіти та самовиховання на ґрунті продуктивної позитивної "Я"-концепції, що характеризується рухом від "Я"-реального до "Я"-ідеального та усвідомленим керуванням розвитком "Я" на основі спостереження, рефлексії, саморегуляції.

З позицій аксіологічного підходу – це протистояння своєму ЕГО, самоподолання та самообмеження на основі саморегламентації, наявності та служіння ідеалам.

З позицій андрагогіки як науки, що являє собою теорію навчання дорослих і вивчає специфічні закономірності засвоєння знань і вмінь дорослим суб'єктом у процесі навчальної діяльності, самовдосконалення розглядається як мета неперервної освіти дорослих.

Л.Г.Петрук, на основі андрагогічних принципів, на яких будується теорія навчання дорослих (пріоритет самостійного навчання, спільна діяльність суб'єктів навчання, опора на досвід студента, індивідуалізація, системність, контекстність, усвідомленість, елективність навчання, актуалізація результатів навчання, розвиток освітніх потреб), сформульовано принципи самоосвітньої діяльності викладача вищого навчального закладу фармацевтичного профілю:

1. Викладачу належить провідна роль у процесі самовдосконалення.

2. У процесі навчання викладач визначає себе як особистість, що прагне до самореалізації, до самостійності, до самоуправління і усвідомлює себе здатним до цього.

3. Викладач наділений життєвим досвідом, що може бути використаний ним як джерело навчання.

4. Викладач навчається для вирішення важливої життєвої проблеми й досягнення конкретної мети.

5. Викладач розраховує на невідкладне застосування отриманих у ході навчання знань, вмінь, навичок і якостей.

6. Навчальна діяльність викладача, котрий навчається, значною мірою детермінується тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними чинниками, що або обмежують, або сприяють процесові навчання.

Отож головна відмінність андрагогічної моделі навчання полягає в тому, що в ній студент бере активну участь в організації процесу навчання.

Дослідницею визначено рівень розвитку здібностей викладачів Житомирського фармацевтичного коледжу імені Г.С. Протасевича до самоосвіти та саморозвитку. У дослідженні взяли участь 20 викладачів фармацевтичного коледжу: 3 викладачі спеціалісти; 8 викладачів другої кваліфікаційної категорії; 7 викладачів першої кваліфікаційної категорії; 2 викладачі методисти. В результаті тестування на основі



## РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

тест-анкети "Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості" отримано такі дані: 10% викладачів мають дуже високий рівень розвитку здібностей до самоосвіти та саморозвитку; 35% опитаних високий; 25% опитаних вище за середній; 20% викладачів середній; 10% викладачів трохи нижче середнього.

Найбільш ефективними формами самоосвітньої діяльності викладачі фармацевтичного коледжу назвали: написання та видання підручників, посібників, статті – 17 %; участь у конференціях та семінарах – 15 %; здобуття другої вищої освіти – 13 %; вивчення наукової, політичної, психолого-педагогічної, фахової, методичної та навчальної літератури – 13 %; відвідування занять колег – 10 % опитаних.

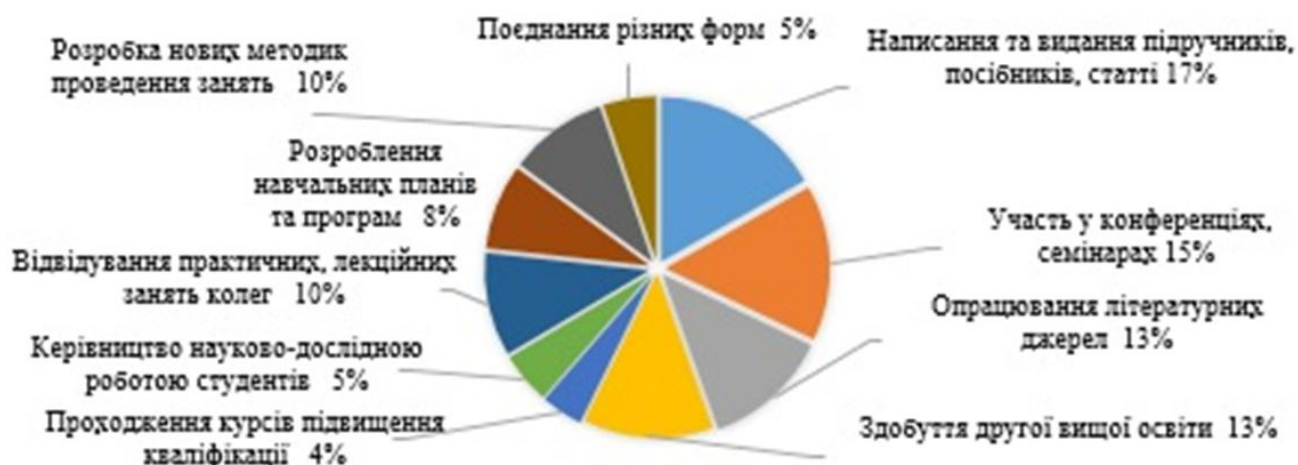


Рис.3. Форми самоосвіти викладача ВНЗ фармацевтичного профілю та їх ефективність

5,2% опитаних стверджують що лише при використанні різних форм самоосвіти можна досягти високих результатів у самоосвітній діяльності.

Серед цілей самовдосконалення, які ставлять перед собою викладачі фармацевтичного коледжу можна виділити: здобуття педагогічної освіти; підвищення педагогічної майстерності; підвищення кваліфікації; видання підручників; підвищення ІКТ – компетентності; вивчення іноземної мови.

Л.Г. Петрук розроблено андрагогічну модель самовдосконалення викладача вищого навчального закладу фармацевтичного профілю, яка складається з п'яти компонентів: цільового, мотиваційного, змістового, процесуального та контрольного-результативного, які пов'язані між собою тісними зв'язками і спрямовані на підвищення ефективності процесу самовдосконалення викладачів вищого

навчального закладу фармацевтичного профілю. Зроблено висновок, що досягнути висот у своїй професійній діяльності не зможе жоден викладач без наполегливої систематичної роботи над собою. Самовдосконалення – це обов’язкова складова діяльності кожного викладача.

Низка досліджень магістрантів була спрямована безпосередньо на впровадження інноваційних технологій навчання в освітній процес фармацевтичного коледжу. Так, М. Фесенко пропонує до впровадження таких новітніх технологій, як кейс-метод, метод проектної діяльності, креативну систему навчання, технологію розвитку цілісного мислення, технологію розвитку критичного мислення, технологію дистанційного навчання, ігрові технології, що сприяють моделюванню й імітації майбутньої професійної діяльності.

*Технологія розвитку критичного мислення* – це педагогічна система, спрямована на формування у студентів аналітичного мислення. Мета технології – навчити такого сприймання навчального матеріалу, в процесі якого інформацію, що її отримує студент, можна розуміти, сприймати, порівнювати з особистим досвідом і на її основі сформулювати власне аналітичне судження. Технологія розвитку критичного мислення, як і будь-яка інша навчальна технологія, ґрунтується на певних засадах і принципах. На різних етапах навчання критичного мислення науковці радять удаватися до різних методів.

У межах вивчення дисциплін “Організація та економіка фармації” та “Фармакологія” М. Фесенко пропонує застосовувати такі методи розвитку критичного мислення як “Сенкан”, “Есе”, “Розумний куб”, “Прес”, “Асоціативний куц”, “Знаємо – хочемо дізнатися – дізналися”, “Сократівське опитування”, “Конкурс на краще проблемне питання заняття”, “Експерти проти журналістів”, “Атака на викладача”, “Атака на студента”, “М-схема”.

*Ігрова технологія навчання* – це системний спосіб організації навчання, спрямований на оптимальну побудову навчально-виховного процесу та реалізацію його завдань<sup>4</sup>. Дозволяє моделювати конкретний аспект професійної діяльності, при цьому можливе своєчасне коригування здійснюваних дій. А в процесі ігрових

---

<sup>4</sup> Третьак О. Застосування інноваційних педагогічних технологій. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : Монографія / За заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. - К. : “Педагогічна думка”. - 2016. - 260 с.



педагогічних технологій піддаються саморозвитку спеціальні професійно значущі якості майбутнього фахівця. Важливий механізм варіативності, можливості ігрового моделювання, а також розвитку творчих здібностей. Відбувається корекція структури особистості, ціннісних відносин та інтеріоризація набутих знань і вмінь з зовнішньої сфери у внутрішню структуру, в студента.

Ігрові методи багатопланові, і кожен з них у той чи інший спосіб сприяє виробленню певної навички. З огляду на це виокремлюють ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові та ділові навчальні ігри, комп'ютерні ділові ігри<sup>5</sup>.

Під час проведення дослідження М. Фесенко застосовувала саме *ділову гру*, яка пов'язана з інтенсивним груповим аналізом проблем і пошуком ефективних рішень в ситуаціях, коли традиційні методи прийняття рішень не дають потрібного результату. Ділові ігри часто мають імпровізаційний характер, оскільки ігрові ситуації бувають непередбачуваними, а тому будь-яке рішення, що приймається членом ігрової команди, ґрунтується на його власному баченні вирішення проектної ситуації. Тому ділова гра, незалежно від її форми та сформульованої мети, виконує функції самонавчання та самореалізації. Проекти, рішення, ідеї, вироблені у процесі гри, досить часто оригінальніші від тих, що вироблені традиційними способами, їм властива новизна, наявність альтернатив, оптимальність і реалістичність, а от же й реалізація<sup>6</sup>.

Ділова гра несе в собі такі навчальні цілі: перевірка рівня підготовки; навчання аналізу вихідної ситуації, можливих альтернатив та їх наслідків для відповідного виду діяльності; навчання вирішенню конкретного управлінського завдання; навчання прийманню управлінських рішень в екстремальних ситуаціях.

Ділова гра – це метод пошуку рішень в умовній професійній та проблемній ситуації. Її структурними елементами є: розподіл за ролями, змагання, особливі правила тощо. Вона застосовується як метод активного навчання її учасників, з метою вироблення у них навичок прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, а також як засіб тестування здібностей. Ділова гра сприяє формуванню почуття

---

<sup>5</sup>Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. - К . : Академвидав. - 2014. - 352 с.

<sup>6</sup> Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології.

професіонала, розвиває у студентів ряд важливих здібностей: спільного прийняття рішень, творчого професійного мислення, що не просто відтворює засвоєні знання, але й використовує їх у практичній діяльності<sup>7</sup>.

У межах вивчення дисциплін: “Організація та економіка фармації” та “Фармакологія” дослідниця пропонує ділову гру “Справжній фармацевт”.

Ця ділова гра має проводитись спільно з викладачем навчальної дисципліни “Технологія ліків” (що дає можливість розкрити міждисциплінарні зв’язки та показати інтеграцію знань між дисциплінами, сформулювати уявлення про необхідність перенесення знань і вмінь, отриманих при вивченні інших навчальних дисциплін у практичну діяльність).

У процесі ділової гри “Справжній фармацевт” забезпечуються: набуття практичних навичок з приймання рецептів, здатність використовувати законодавчо-нормативні акти, довідкову літературу, навички з таксування екстемпоральних рецептів, виготовлення різних лікарських форм в умовах аптеки, здійснення внутрішньо-аптечного контролю їх якості та оформлення екстемпоральних засобів до відпуску.

Ділова гра проводилась у вигляді роботи у малих групах, в яких студенти повинні самостійно забезпечити функціонування рецептурно-виробничого відділу та на виході отримати якісні екстемпоральні лікарські засоби. Для ділової гри розподіляються ролі, кожний студент виконує свою роль і відповідає за виконання запланованих завдань.

Алгоритм проведення ділової гри складається з трьох етапів.

*Перший – організаційний.* Всі учасники гри знайомляться зі структурою і змістом, цілями і завданнями гри, отримують літературу, розподіляють ролі.

*Другий етап – самостійна робота студентів* в ігрових групах, передбачає вирішення проблемної ситуації (знайти і виправити помилки, які були допущені при виписуванні рецепта).

*Третій ігровий цикл передбачає виконання робіт, пов’язаних з прийманням рецепта відповідно до правил:* розрахунок вищих разових та вищих добових доз, норм одноразового відпуску, розрахунок вартості

---

<sup>7</sup> Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. - К. : Академвидав, - 2014. - 352 с.

екстемпорального лікарського засобу, реєстрація рецепта квітанційним методом.

На заключному етапі проводиться аналіз роботи малих груп, звертаючи увагу на правильні рішення і дії команд та допущені помилки. Підводяться загальні підсумки гри, визначаються переможці.

Усі названі технології спрямовані на розвиток мислення студентів, вироблення уміння знаходити рішення у певній проблемній ситуації й однаково ефективно були запроваджені на заняттях із студентами-фармацевтами III курсу Житомирського базового фармацевтичного коледжу.

Серед інноваційних технологій, які застосовуються в навчальному процесі в Житомирському базовому фармацевтичному коледжі, виділяються *інтегровані заняття*. Так, викладачі коледжу провели інтегроване практичне заняття-семінар з дисциплін “Організація та економіка фармації” та “Іноземна мова (за професійним спрямуванням)”. Особливістю інтеграції було передусім те, що інтегровано було не лише навчальні дисципліни, а й форми проведення занять (практичне заняття та семінар). Таке поєднання дозволило актуалізувати необхідність вивчення іноземної мови майбутніми фармацевтами, розширити їх професійний світогляд, порівняти професійну термінологію українською та англійською мовами. Перевагами такої форми заняття є: створення оптимальних умов для розвитку мислення, розвитку логічності, критичності, пізнавальної активності; розвиток системного світогляду студентів; інтегроване заняття — спосіб вдосконалення педагогічної майстерності викладачів.

Це заняття дозволило здійснити широку міждисциплінарну (математика, фармакологія, фармацевтична опіка, основи менеджменту та маркетингу в фармації, психологія) та внутрішньодисциплінарну (теми “Аптека як заклад охорони здоров’я, підприємство та майбутнє місце роботи студента-фармацевта”, “Організація замовлення товарно-матеріальних цінностей відділами аптеки та структурними підрозділами”, “Організація відпуску товарно-матеріальних цінностей з відділу запасів до інших відділів аптеки та структурних підрозділів”, “Застосування реєстраторів розрахункових операцій під час готівкової реалізації лікарських засобів”, “Звітність аптеки та її

структурних підрозділів", "Ліки. Види лікарських форм", "Обов'язки фармацевта") інтеграцію.

Ще одним поширеним видом інноваційних технологій є технологія професійного тренінгу, застосована викладачами фармакології на занятті з теми "Лікарські засоби для лікування алергічних захворювань". Студентам необхідно було встановити відповідність лікарських засобів за фармакологічними групами, до яких вони належать, співставити назви-синоніми лікарських засобів, назвати препарати-аналоги, виписати та обґрунтувати лікарські засоби для певних видів алергії, вирішити ситуаційні та фармакологічні завдання:

1. Пояснити хворому, чому при застосування дифенгідраміну в нього з'явилися сухість у роті, порушення зору, сонливість, зниження працездатності. З якими лікарськими засобами не слід одночасно вживати дифенгідрамін? Відповідь обґрунтуйте.

2. Для профілактики нападів бронхіальної астми хворому призначено інтал. Вкажіть особливості застосування даного препарату. Які лікарські засоби не слід одночасно призначати? В яких випадках протипоказані мембраностабілізатори?

3. Хворому призначено кетотифен. Вкажіть умови раціонального застосування даного засобу (до їжі, після їжі, під час їжі, вживання алкоголю тощо). Які особливості вживання кетотифену у хворих на бронхіальну астму та бронхообструктивний синдром?

4. Визначити фармакологічну групу: гормони кіркової речовини надниркових залоз, впливають на всі стадії розвитку алергійних реакцій. Застосовуються при будь-яких алергічних реакціях вадкого та середнього ступеня вираженості (анафілактичний шок, набряк Квінке, сироваткова хвороба, прогресуючих важких захворюваннях алергічного походження).

5. До Вас звернувся хворий зі скаргами на шкірні висипи. Ви зробили висновок про алергічний характер висипів, Хворий за фахом водій. У вашому розпорядженні димедрол, дипразин, діазолін. Який препарат потрібно призначити для лікування? Чому?

6. Визначити препарат: блокатор  $H_1$ -гістамінових рецепторів, виявляє слабку антиалергічну, спазмолітичну дію; не проявляє заспокійливого, снодійного ефекту; є "денним" антигістамінним засобом.

7. Визначити препарат: блокує входження в тучні клітини  $Ca$ ; стабілізує мембрани тучних клітин, є специфічним засобом для

лікування броніхальної астми у хворих молодого віку. Ефект настає повільно через 2-4 тижні від початку лікування.

8. Визначити препарат: блокатор  $H_1$ -гістамінових рецепторів, випускається у вигляді назального спрею і застосовується для лікування та профілактики алергічних ринітів, аденосинуситів.

У своєму дослідженні О. Приступко для підвищення інтересу до вивчення предмету та вдосконалення навчальної мотивації на практичних заняттях з фармацевтичної хімії на початку року студентам запропонувала провести заняття у вигляді ділової гри "Наші пацієнти". Учасники – студенти підгрупи (10 осіб), які розділяються навпіл, для формування не лише індивідуальної відповідальності, а й уміння працювати в колективі. Мета – провести внутрішньоаптечний контроль лікарської форми, дати висновок про якість її виготовлення, зберегти "життя пацієнта". Кожен студент отримує свого "пацієнта" на навчальний рік, який на кожному занятті відвідує "аптеку" з прописаним рецептом. Студенти виконують роль "провізора – аналітика", який в кінці заняття повинен дати висновок про якість виготовлення лікарської форми – чи задовільно вона виготовлена та чи можна відпустити лікарську форму пацієнту. Чий пацієнт залишається "живим" і максимально не пошкодженим до кінця курсу вивчення предмету пропонується бонус (пропозиція викладача – оголошується на початку року). При оцінюванні роботи враховуються не лише індивідуальні результати, а й результати роботи сформованих підгруп.

Оскільки у сучасному суспільстві неможливо уявити молодь, яка не використовує активно ресурси інтернету, різноманітні гаджети, можливості сучасних технологій, їх можна задіяти на заняттях. Так, Інтернет має вражаючі інформаційні можливості та величезний ряд послуг, які можна використати з навчальною метою. Для кращого закріплення теоретичних знань з предмету фармацевтичної хімії та підвищення мотивації при підготовці до занять було запропоновано використати соціальні мережі.

Студенти отримали завдання створити сторінку обраного лікарського засобу по окремих темах, де потрібно було розмістити всю інформацію про нього, яка включає всі пункти фармакопейної "Схеми вивчення субстанції" та цікаві факти про лікарський засіб:

✓ Ім'я користувача – назва лікарського засобу в редакції ДФУ (українською та латинською мовами).

## РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

---

- ✓ Головне фото сторінки – формула та будова лікарського засобу.
- ✓ Дата народження – дата відкриття лікарського засобу.
- ✓ Місце народження – країна, де було відкрито лікарський засіб.
- ✓ Батьки – вчені, які відкрили лікарський засіб (синтезували його).
- ✓ Родичі – лікарські засоби з однієї групи.
- ✓ Захоплення – описані властивості лікарського засобу.
- ✓ Альбоми – ідентифікація, кількісне визначення, особливості застосування.

Доступ до інформації на сторінках був відкритим для користування студентам, які працювали над їх створенням та її можна було використати на заняттях. Тому кожен зі студентів намагався максимально наповнити сторінку лікарського засобу правильною інформацією. Для цього потрібно було уважно опрацювати достатньо велику кількість інформації, обрати потрібні пункти та використати їх в роботі. Оскільки кожен відповідав за одну субстанцію, то велика кількість навчального матеріалу розділилась і підготовка до заняття у окремого студента займала не так багато часу.

Також в Google формах було розроблено низку варіантів тестових завдань з курсу фармацевтичної хімії і студентам відкритий до них доступ. За даними тестами можна було готуватися до опитувань на практичних заняттях та до Державного комплексного кваліфікаційного екзамену зі спеціальності. Контроль підготовки проводився на початку заняття: кожен отримував вже роздрукований варіант з тестовими завданнями, при цьому запитання обов'язково перемішувались і відповіді змінювались в нумерації, для того щоб студенти не завчали візуально розташування правильної відповіді, а розуміли саме запитання та вірно шукали відповідь на нього.

Для полегшення засвоєння знань теоретичного матеріалу та виконання практичної частини заняття студентам запропоновані посібники "Хімічний контроль". В посібниках описані якісний та кількісний експрес – аналізи: фармакопейні реакції ідентифікації та методики виконання якісних реакцій, які доцільно використати при проведенні внутрішньоаптечного контролю лікарських форм; фармакопейні методи кількісного визначення та обрані методи для визначення концентрації лікарських форм на практиці, з описаними методиками виконання та розрахунковими формулами (вмісту діючої речовини та фактичного відхилення).

Нові методи навчання потребують відповідних засобів їх реалізації. Так, при проведенні практичних занять з фармацевтичних дисциплін. На думку В.В. Бур'янової, доцільно використовувати робочий зошит з друкованою основою, який виконує функції інноваційного поліфункціонального дидактичного засобу, що є водночас як засобом викладання, так і засобом навчання.

Робочий зошит з друкованою основою – це навчальний посібник, який являє собою збірник завдань, вправ, інструкцій для самостійного виконання завдань різного рівня складності, лабораторно-практичних робіт (залежно від специфіки фармацевтичної дисципліни), він має особливий дидактичний апарат, що допомагає студентові в засвоєнні навчальної дисципліни, а викладачеві – реальну можливість оптимізувати навчальний процес.

Використання робочого зошита на практичних заняттях з фармацевтичних дисциплін допомагає перенести основне навантаження викладача на етап підготовки до заняття. Тому на самому занятті можна зосередити увагу на роботі зі студентами. Це збільшує динамізм завдання, його емоційність, вивільняє значну кількість часу і дає змогу більш ефективно контролювати процес навчання шляхом змін видів діяльності студентів.

Робочий зошит для практичних занять з фармацевтичних дисциплін є одним із основних компонентів навчально-методичного комплексу дисципліни. Робочі зошити для занять з фармацевтичних дисциплін розроблені відповідно до чинної робочої програми. Вони забезпечують дидактичний супровід студента на всіх етапах навчання. Тому змістове наповнення робочого зошита складається з:

- понятійного блоку (назва теми, мета заняття, література, оснащення);
- блоку самоконтролю (різні за рівнем складності тести, алгоритмічні та диференційовані практичні завдання, порівняльні таблиці тощо, які виконуються студентами при підготовці до практичного заняття);
- блок формування практичних умінь та навичок (план практичного заняття, завдання на засвоєння, узагальнення, порівняння, систематизацію, закріплення інформації);
- блоку контролю та корекції знань та умінь (включає контрольні питання та (або) контрольні тести, ситуативні завдання тощо).

Послідовність дій викладача на практичному занятті під час роботи студентів з розробленим робочим зошитом: формулювання

## РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

певного твердження, гіпотези в процесі інтерактивної взаємодії студента і викладача, яка відбувається завдяки застосуванню робочого зошита з друкованою основою; після цього студенти самостійно працюють в невеликих групах або індивідуально, виконуючи окремі завдання і заповнюючи робочий зошит; перевірка практичних умінь; корекція набутих знань; домашнє завдання.

Інтерактивність навчання забезпечується тим, що всі студенти самостійно або у міні - групах виконують практичну роботу, розв'язують проблемні та ситуаційні завдання, проводять ситуаційний аналіз тощо.

Наприкінці комплексного магістерського дослідження було проведено повторне опитування за тими ж методиками, що і на початку. При порівнянні результатів анкетування до та після проведення експерименту можна відзначити, що мотив матеріального добробуту (24%) не втратив своєї актуальності, але вже на рівні з ним у студентів при вивченні фармацевтичних дисциплін сформовані мотив отримання інформації (21%) та пізнавальний мотив (19%). Мотиви зовнішнього примусу (5%) та орієнтації на соціально залежну поведінку (1%) зайняли останні позиції в рейтингу опитування.

Таблиця 2

Результати визначення мотивів навчальної діяльності студентів за методикою Б. Пашнєва (кінець експерименту)

Параметри мотивів	Результат у відсотках (%), узагальнені результати	
	На початку експерименту	В кінці експерименту
Мотив матеріального добробуту	32	24
Мотив отримання інформації	7	21
Пізнавальний мотив	7	19
Соціально орієнтований мотив обов'язку і відповідальності	8	12
Мотив престижу	9	10
Мотив досягнення успіху	9	9
Мотив зовнішнього примусу	18	5
Мотив орієнтації на соціально залежну поведінку	11	1



Помітні зміни відбулися і з групою мотивів "набути міцні та глибокі знання", "бути постійно готовим до чергових занять" (24%), "отримати інтелектуальне задоволення" - (13%). Мотивація "Набуття знань" з останньої позиції рейтингу піднялася на першу, при цьому мотивація "Оволодіння професією" залишається важливою у підготовці студентів до занять.

Таким чином, упровадження в освітній процес інтерактивних технологій підвищує мотивацію навчання і пізнавальну активність студентів, постійно підтримує викладача у стані творчого пошуку дидактичних новацій. Інтерактивна діяльність на практичних заняттях з фармацевтичних дисциплін припускає організацію і розвиток діалогового спілкування, яке веде до взаєморозуміння, взаємодії, до сумісного вирішення загальних та професійних завдань. Інтерактив виключає домінування як одного виступаючого, так і однієї думки над іншою. В ході діалогового навчання студенти вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, ухвалювати продумані рішення, брати участь в дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Для цього на заняттях організовуються індивідуальна, парна і групова робота, застосовуються дослідницькі проекти, моделювання виробничих ситуацій наближених до професійної діяльності, ділові та рольові ігри, йде робота з документами, різними джерелами інформації, використовуються творчі роботи тощо.

*Желанова В. В.,  
Дудник О. М.*

### **СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ КОНТЕКСТНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ У ПЛОЩИНІ КРЕАТИВНОГО ПІДХОДУ**

Стрімкі політичні, соціально-економічні, інноваційно-освітні трансформації в житті України, а також глобалізаційні процеси, пов'язані з орієнтацією нашої держави на інтеграцію із світовою спільнотою актуалізують проблему високої конкуренції на ринку праці серед випускників ВНЗ, зокрема, вчителів початкових класів. Ураховуючи дитиноцентричні орієнтири, а також інтелектуальні, емоційні, духовні виміри сучасної початкової школи, є очевидною необхідність контекстної переорієнтації професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ.

Ми вважаємо, що оновленню освітнього процесу у ВНЗ сприяє реалізація задачного підходу. На думку широкого кола дослідників (О. Вознюк, О. Дубасенюк, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, М. Левіна, О. Матвієнко, Л. Мільто, В. Сластьонін, Л. Спірін та ін.), цілеспрямоване включення задач у процес фахової підготовки майбутніх учителів сприяє формуванню мотивації, смислів, педагогічного мислення, суб'єктної професійної позиції, креативності особистості. Зазначимо, що ця позиція уявляється нам абсолютно доцільною, оскільки в наукових дослідженнях з психології обґрунтовано положення про те, що практично вся навчальна діяльність представлена як система навчальних задач (Г. Балл, В. Давидов, Д. Ельконін). Цей підхід підтримують і відомі педагоги та акмеологи, які доводять, що професійна діяльність учителя є процесом розв'язання безлічі різних за складністю й предметним змістом педагогічних задач, сукупність яких формує компоненти педагогічної діяльності, а саме: гностичний, проектувально-конструктивний, організаторський, комунікативний (А. Деркач, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, В. Сластьонін та ін.). Найбільш доцільною щодо впровадження задачного підходу, на нашу думку, є технологія контекстного навчання. Оскільки проблемна ситуація у всій її предметній та соціальній різноманітності й суперечності є провідною одиницею цієї освітньої системи (А. Вербицький) [4].

На засаді синтезу ідей задачного підходу та контекстного навчання у дослідженні обґрунтовано педагогічні задачі контекстного типу та доцільність їх впровадження у процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. Отже постає проблема їх упорядкування у певну систему та з'ясування потенціалу щодо формування творчих якостей особистості у контексті креативного підходу. Тобто у представленому дослідженні відбувається інтеграція системного, контекстного, задачного, креативного та наукових підходів.

Сучасний науковий дискурс репрезентує дослідження широкого кола науковців, у працях яких висвітлено різні аспекти контекстного навчання (А. Вербицький, Т. Дубовицька, В. Желанова, Н. Жукова, О. Ларіонова). Становлення системного підходу, обґрунтування його методологічних функцій пов'язано з працями А. Авер'янова, В. Афанасьєва, В. Беспалько, І. Блауберга, Н. Мойсєєва, В. Садовського, А. Уємова, Е. Юдіна. Особливості реалізації системного підходу стосовно дослідження педагогічних явищ розглянуто у працях А. Корольова, Н. Кузьміної. Сутність задачного підходу є предметом досліджень Г. Балла, О. Вознюка, О. Дубасенюк, А. Єсаулова, В. Загвязинського, Л. Кондрішової, Н. Кузьміної, Ю. Кулпюткіна, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, Г. Сухобської, Л. Фрідмана. Розробка креативного підходу пов'язана з працями вітчизняних та зарубіжних дослідників, а саме: О. Антонової, Ф. Баррона, Дж. Гілфорда, Н. Гузій, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Я. Пономарьова, П. Торренса, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, Т. Стародубцевої, Д. Харрінгтона, Л. Хомич та ін.

*Метою дослідження є розкриття системи педагогічних задач контекстної спрямованості та їх потенціалу щодо формування креативних якостей майбутнього вчителя початкових класів.*

Визначимося з певними вихідними позиціями поданого дослідження.

Як відомо, *системний підхід* є ґрунтовним методологічним підходом до вивчення сучасних педагогічних явищ. Його сутність полягає у переході від пізнання окремого до загального, від однозначного до багатозначного, від абстрактного до конкретного, від одномірного до полімірного, від лінійного до нелінійного та ін. [2]; у орієнтації дослідження на розкриття цілісності об'єкта і тих механізмів, що її забезпечують; на виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта і зведення їх у єдину теоретичну картину [12].

Загалом, сенс системного підходу полягає в тому, що елемент чи компонент функціонування системи повинен розумітися не як

самостійне і незалежне утворення, а як елемент, чи ступені свободи, підпорядковані загальному плану функціонування системи, яка запрограмована на одержання корисного результату [1].

Далі представимо ключовий феномен системного підходу, а саме поняття "система". Його трактування є досить варіативними.

Так А. Уємов розглядає поняття "система" в двох площинах: 1) як множину об'єктів, на яких реалізується заздалегідь визначене відношення з фіксованими якостями; 2) як множину суб'єктів, котрі володіють заздалегідь визначеними якостями з фіксованими між ними відношеннями [11, с. 21]. І. Блауберг під системою розуміє "сукупність елементів, які пов'язані взаємодією і в силу цього виступають як одне ціле по відношенню до оточуючого середовища" [3, с.48]. Натомість П. Анохін у своєму визначенні акцентує увагу на важливості отримання кінцевого результату та зазначає, що системою можна назвати лише такий комплекс вибірково залучених компонентів, які набувають характеру взаємодії з метою отримання сфокусованого результату [1].

Отже, поняття "система" визначається науковцями через наявність елементів, підпорядкованих певній структурі, їх взаємодію, взаємозв'язки та функціональну спрямованість.

Однак, ураховуючи педагогічну природу нашого дослідження, є доцільним розглянути феномен "*педагогічна система*". Зазначимо, що на сьогодні у педагогічній літературі не існує єдиного загальноприйнятого трактування цього поняття. Питання формування і функціонування феномену педагогічної системи найбільш істотно відображено в роботах Н. Кузьміної. На її думку, педагогічна система – це безліч взаємозалежних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти, навчання підростаючого покоління та дорослих [9]. Також відзначимо позицію В. Садовського [10], який вважає, що систему будь-якого порядку потрібно характеризувати за п'ятьма показниками: мета, функції, склад, структура, зовнішні умови. Аналіз наведених вище визначень доводить, що ці ознаки притаманні і педагогічній системі.

Відтак, базуючись на позиціях відомих дослідників системного підходу, положеннях *задачного підходу*, сутність якого полягає в тому, щоб побудувати навчальне пізнання як систему задач та розробити алгоритми їх розв'язання, які допоможуть студентам усвідомити проблемність певних ситуацій, знайти форми та методи їх аналізу та розв'язання, а також трактуванні *педагогічної задачі контекстної спрямованості*, як задачі, у якій засобами моделювання предметного та

## РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

соціального контексту відтворюється зміст майбутньої професійної діяльності та здійснюється загальний і професійний розвиток особистості майбутнього фахівця, ми обґрунтували й розробили систему педагогічних задач контекстної спрямованості у форматі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Варто відзначити, що *метою* даної системи є моделювання зовнішнього і внутрішнього професійних контекстів вчителя початкових класів; *функціями* – формування, розвиток і вдосконалення компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів; *структурою* – педагогічні задачі контекстної спрямованості у їх взаємозв'язку, що полягає у поступовому розширенні типів і ускладненні видів. *Зв'язок із зовнішнім середовищем* розглядаємо як відкритість до стратегічних змін, які відбуваються в загальній системі освіти у ВНЗ.

Відзначимо, що *критеріальний апарат*, на якому ґрунтуємося у процесі системоутворення містить такі критерії:

- відповідність внутрішньому та зовнішньому професійним контекстам вчителя початкової ланки освіти;
- спрямованість на формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи;
- відповідність логіці динамічних процесів у межах професійних сфер майбутнього вчителя початкових класів.

Зупинимося на більш детальній характеристиці кожного із зазначених критеріїв.

Розглядаючи *критерій відповідності внутрішньому та зовнішньому професійним контекстам* вчителя початкових класів, зазначимо, що, ґрунтуючись на позиції А. Вербицького [4], під внутрішнім професійним контекстом ми розуміємо предметно-професійний контекст, а під зовнішнім – соціальний контекст. При цьому професійний контекст вчителя початкових класів, трактуємо як сукупність значущих контекстів професійної спрямованості, яка представлена мотиваційно-ціннісним, смисловим, когнітивним, суб'єктним, рефлексивним (внутрішній, тобто предметно-професійний контекст вчителя початкових класів), а також перцептивним, комунікативним (зовнішній, тобто соціальний професійний контекст вчителя початкових класів) контекстами.

Що стосується *критерію спрямованості на формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи* пояснимо, що, базуючись на наукових позиціях І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна,

## РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

професійну компетентність учителя початкових класів визначаємо як інтегровану професійно-особистісну характеристику, що відбиває провідні професійно-педагогічні, психологічні та соціально-комунікативні якості педагога, а також готовність і здатність застосовувати їх у процесі взаємодії з молодшими школярами, їх батьками та колегами. Отже, формування зазначених якостей має стати пріоритетною метою професійної підготовки майбутнього вчителя початкової класів у ВНЗ. Тобто, створення системи вимагає чіткого розуміння компонентів кінцевого результату, на які і буде направлено її вплив.

Різні підходи щодо складових професійної компетентності представлено у студіях В. Баркасі, В. Журавльова, В. Калініна, Л. Карпова, І. Колеснікової, Є. Огарьова. Утім, нам імпонує позиція ряду науковців щодо виокремлення *рефлексивної складової*, яка реалізується в контрольно-оцінній діяльності (В. Калінін) [7]; особливому способі мислення, який передбачає побічний погляд на педагогічну реальність, історико-педагогічний досвід, на власну особистість як носія певної професійної позиції (І. Колеснікова) [8].

Отже, враховуючи окреслені позиції та поділяючи наукову думку А. Деркача, І. Зимньої та В. Метаєвої щодо розгляду рефлексивної компетентності, як метапоняття, метаутворення і метакомпетентності, у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, поряд з мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльнісним компоненти вважаємо за необхідне виокремити й рефлексивний складник. Однак, беручи до уваги концепцію рефлексивної детермінації А. Карпова, рефлексивний компонент розглядаємо у двох площинах: 1) як самостійний складник; 2) як наскрізний, що пронизує всі інші компоненти та зумовлює їх розвиток.

Відповідно до визначених предметно-професійного і соціального контекстів, а також структури професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів система педагогічних задач контекстної спрямованості представлена такими типами задач, як-от:

- *мотиваційно-формувальні, смислоутворювальні* (мотиваційно-ціннісний компонент професійної компетентності);
- *когнітивно-формувальні* (когнітивний компонент професійної компетентності);
- *суб'єктно-формувальні, перцептивно-формувальні, комунікативно-формувальні* (операційно-діяльнісний компонент);

- *рефлексивно-формувальні* (рефлексивний компонент).

При цьому мотиваційно-ціннісний, когнітивний і рефлексивний компоненти професійної компетентності відповідають *предметно-професійному контексту* вчителя початкових класів, а операційно-діяльнісний – *соціальному*.

Переходячи до наступного критерію системоутворення, а саме *відповідності динамічним процесам суголосних професійним сферам майбутнього вчителя початкових класів*, визначимо кожен тип педагогічних задач контекстної спрямованості та виділимо динамічний аспект мотиваційної, смислової, суб'єктної, рефлексивної, когнітивної, перцептивної та комунікативної сфер.

*Мотиваційно-формувальні задачі* – задачі, що сприяють трансформації пізнавальних мотивів у професійні.

Авторське розуміння *професійних мотивів* майбутнього вчителя початкових класів пов'язано з трактуванням їх як складних особистісних утворень, що інтегрують спонукання, потреби, внутрішню позицію особистості, які стимулюють активність майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки в системі контекстного навчання; а *професійну мотивацію* визначаємо як сукупність взаємозумовлених, ієрархічно залежних складників особистості (професійне покликання, професійні наміри, професійні потреби та мотиви, професійна вибагливість, професійні очікування, професійні установки, індивідуальні смисли професійної діяльності, професійна позиція, професійні інтереси).

*Трансформацію пізнавальних мотивів у професійні* тлумачимо як процес поступового заміщення пізнавальних мотивів професійними в межах "мотиваційного синдрому" (Н. Бакшаєва). Підкреслимо, що такий перехід мотивів пов'язаний із загальною логікою побудови мотиваційного процесу, який згідно з позицією А. Файзуллаєва представлений процесами усвідомлення стимулу, прийняття, реалізації, закріплення, актуалізації мотиву.

*Смислоутворювальні задачі* – задачі, що сприяють спрямованій трансформації смислу, що ініціює смислоутворення майбутніх учителів початкових класів, а також спрямовує його динаміку певним вектором у навчальному процесі.

Наголошуємо, що *смилова сфера* майбутнього вчителя початкових класів розглядається у форматі майбутньої професійної діяльності, а саме, смислового ставлення до неї. Відображення смислового ставлення до майбутньої професії ототожнюємо з професійно-особистісними

## РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

цінностями майбутнього вчителя (ціннісне ставлення до себе як майбутнього вчителя, майбутньої професії, до особистості учня, до спілкування з ним).

*Смислодинаміку* майбутнього вчителя початкових класів прирівнюємо до процесу смислогенеза (термін І. Колесникової) – ряд послідовних трансформацій складових смислової сфери, пов'язаних з постійним породженням і оновленням смислів особистості. Здійснення смислогенеза майбутнього вчителя початкових класів будемо розглядати за двома напрямками: трансформація *ситуативних смислових структур* (особистісний смисл, смислова установка, смислоутворювальні мотиви) у *стійкі* (смислові конструкти, смислові диспозиції, особистісні цінності); зміна динамічних смислових процесів в послідовності: смислоутворення – смислоусвідомлення – смислобудівництво.

*Суб'єктно-формувальні задачі* – задачі, суть яких полягає в забезпеченні суб'єктної участі студента в освітньому процесі з метою формування його професійної суб'єктності.

*Професійна суб'єктність майбутнього вчителя початкових класів* – професійно важлива якість особистості, що забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх особистісних ресурсів для розв'язання професійних та життєвих завдань, що проявляється в прагненні до самоздійснення. Зазначимо, що вагомими формами професійного самоздійснення майбутнього вчителя початкових класів вважаємо самопізнання (система нових знань про себе, отриманих з метою зіставлення з майбутньою професією), самоактуалізацію (бажання максимально виявляти та розвивати свої можливості у контексті професійної діяльності) та самореалізацію (практичне здійснення своїх професійних цінностей і смислів). Таким чином, один із векторів, що описує динамічні процеси суб'єктної сфери відобразимо так: самопізнання – самоактуалізація – самореалізація.

Зауважимо, що іншим вектором, що відображає процес послідовної трансформації складників професійної суб'єктності майбутнього фахівця, якими є суб'єктна професійна позиція, педагогічна активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципація є *суб'єктогенез*.

Так, *суб'єктна професійна позиція* трансформується від орієнтації "на результат" до орієнтації "на процес", на засоби здійснення навчально-професійної діяльності; від пріоритету особистісних цінностей до координації особистісних цінностей з професійними та пріоритету останніх; від неусвідомленого засвоєння соціальних норм та еталонів



безвідносно до професійної діяльності до усвідомленого засвоєння соціальних норм та еталонів, коли суб'єкт уже визначає свою позицію щодо них; від пасивності та безвідповідальності до ініціативно-відповідального ставлення студента до майбутньої професії. *Педагогічна активність* видозмінюється від неусвідомленої до усвідомленої, від ситуативної до надситуативної, неадаптованої (В. Петровський) інтегративної активності (К. Абульханова-Славська). *Суб'єктний досвід* розвивається лінією: ціннісний досвід, операціональний досвід, досвід рефлексії, досвід звичної активації, досвід співробітництва. *Антиципація* трансформується від вміння прогнозувати й передбачати результати своєї активності до вміння прогнозувати й передбачати дії інших, а також до вміння передбачати наслідки взаємодії з учнями.

*Рефлексивно-формувальні задачі* – задачі, що впливають на формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів як самостійного особистісного конструкту, а також сприяють реалізації детермінаційних функцій рефлексії як професійно вагомої якості. Пояснимо, що *рефлексивну компетентність майбутнього вчителя початкових класів* визначаємо, як сукупність компонентів, що забезпечують ефективне здійснення рефлексивних процесів і зумовлюють успішне оволодіння професійною діяльністю.

Зміни, що пов'язані з рефлексивною сферою відбиваються у процесі *рефлексіогенезу*, який ми розуміємо як процес поступового розвитку складників рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, їх ускладнення й розширення діапазону реалізації різних типів педагогічної рефлексії, що синтезуються в контекстній рефлексії. Напрями рефлексіогенезу відповідають провідним складникам рефлексивної компетентності вчителя. Так, *мотиваційні аспекти* зазначеного феномену трансформуються таким чином: мотиви, потреби в рефлексивній діяльності, рефлексивна установка, ціннісне ставлення до контекстної рефлексії. Розвиток *когнітивного та операційно-діяльнісного* складників рефлексії відповідно пов'язані зі зміною знань і вмінь, – від тих, що відбивають особистісний, інтелектуальний типи рефлексії, – до знань та вмінь, що стосуються кооперативної та комунікативної рефлексії, а потім – контекстної рефлексії. Тобто рефлексія, спрямована "на себе", розширюється рефлексією, спрямованою "на інших", а далі – "на професію". У часовому вимірі рефлексія розвивається від ретроспективної та ситуативної – до перспективної, що пов'язана з антиципаційними

процесами. Загалом поглинання "в себе" змінюється на поглинання "в професію".

*Когнітивно-формувальні задачі* – задачі, що спрямовані на формування знаннєвої сфери, що максимально відповідатиме специфіці майбутньої професійної діяльності.

Знаннєву сферу майбутнього вчителя початкових класів визначаємо, як "банк предметних та міжпредметних знань", який є цілісним комплексом та представлений наступною структурою: спеціальні професійні, дидактико-методичні, психолого-педагогічні, диференційно-психологічні, соціально-психологічні знання. Підкреслимо, що в межах зазначеної проблеми, важливими є якісні показники засвоєння професійних знань: глибина, гнучкість, стійкість, практичність.

Отже, динамічні процеси в межах когнітивної сфери прирівнюємо, з одного боку, до змін, що відбуватимуться у такій послідовності: розширення загальнотеоретичних знань про професію, формування предметних знань, формування спеціально-професійних знань, інтеграція знань у міжпредметні знання; а з іншого – поглиблення, усвідомлення, практична реалізація.

*Перцептивно-формувальні задачі* – задачі, що детерміновані психологічним чинником мети професійної діяльності та спрямовані на формування соціально-перцептивної компетентності. Останню тлумачимо як професійно важливу якість, що інтегрує емоційно-чуттєве та інтелектуальне сприйняття, розуміння та оцінку соціальних суб'єктів у процесі взаємодії. Зазначимо, що її основу складають такі професійно-педагогічні та індивідуально-особистісні уміння як уміння педагога проникати у внутрішній світ вихованця, психологічна спостережливість, розуміння особистості учня і його психічних станів.

Поступовий перехід від психологічної спостережливості до вміння ідентифікувати себе учню, до прояву емпатії та децентрації, і до формування педагогічної антиципації відбиває динамічні зміни перцептивної сфери майбутнього вчителя початкових класів.

*Комунікативно-формувальні задачі* – задачі, що передбачають формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів як здатності здійснювати ефективну комунікативну взаємодію з метою вирішення професійних завдань. Зауважимо, що професійне педагогічне спілкування вчителя початкових класів відбувається в різних системах ("учитель – учень", "учитель – діти", "учитель – батьки", "учитель – колеги" та ін.), пов'язане з адекватним

## РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

---

сприйняттям та розумінням особистості молодшого школяра, його батьків, колег та спрямоване на встановлення сприятливого психологічного клімату, оптимізацію діяльності та стосунків.

З метою з'ясування динаміки комунікативної сфери представимо комунікативну компетентність через її складові, а саме: мотиваційно-ціннісний (сукупність гуманістичних цінностей та позитивних соціально-ціннісних установок у педагогічному спілкуванні), когнітивний (поєднання теоретично мовних та мовленнєвих знань, відомостей про специфічні особливості педагогічного спілкування), операційно-діяльнісний (система комунікативних умінь і навичок, необхідних для ефективного здійснення педагогічного спілкування) та рефлексивний (здатність до самооцінювання і самоаналізу комунікативної діяльності, визначення шляхів удосконалення комунікативної компетентності) компоненти.

Таким чином, траєкторію змін у межах комунікативної сфери можна відобразити наступним чином: від неусвідомлення значення комунікативних умінь для професійної діяльності та інтуїтивної побудови процесу спілкування, до усвідомлення важливості вміння педагогічно правильно вибудовувати діалог (полілог), до задоволеності від педагогічного спілкування та його результату з визначенням професійної позиції в педагогічному спілкуванні, до прийняття учня як суб'єкта спілкування, до формування позитивних соціально-ціннісних установок у спілкуванні та розвитку вміння бачити себе очима інших.

Беручи до уваги викладені вище позиції, зазначимо, що відповідність педагогічних задач контекстної спрямованості динамічним процесам у межах кожної професійної сфери буде реалізовано шляхом поступового "занурення" у професію за рахунок розширення та ускладнення їх видів за кількома параметрами: 1) за цільовим призначенням і місцем у процесі професійно-педагогічної підготовки: навчально-професійні, квазіпрофесійні, навчально-виробничі; 2) за рівнем складності: стандартні, проблемно-пошукові, творчі; 3) за часовими параметрами і масштабом завдань: стратегічні, тактичні, оперативні; 4) за дидактичною метою: навчальні, тренувальні, контрольно-рефлексивні; 5) за способом подачі умови: текстові задачі, задачі-кейси, фото-задачі, відео-задачі; 6) за способом пред'явлення рішення: задачі-звіти, задачі-проекти, задачі-моделі, сюжетно-рольові задачі.

Як бачимо, значне розширення таксономії педагогічних задач контекстної спрямованості відбувається за рахунок включення різних

видів задач, більшість з яких певною мірою передбачає нестандартне, креативне вирішення проблеми.

Щодо розв'язання педагогічної задачі контекстної спрямованості, як і будь-якої іншої педагогічної задачі, підкреслимо, що це складний, багатоаспектний, динамічний, творчий процес, який неможливо повністю схематизувати. Але дії та операції, пов'язані з рефлексивно-аналітично-антиципаційною діяльністю ми можемо формально уявити та відобразити у розробленому нами алгоритмі розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості, типових для педагогічного процесу в початковій школі та родинному колі молодшого школяра.

*Алгоритм розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості*

1. Аналіз педагогічної ситуації як об'єктивного контексту, на фоні якого розгорталася педагогічна задача.

2. Детекція протиріч (вияв зіткнення певних протилежних компонентів педагогічної системи) та проблеми (вияв розриву між бажаним та фактичним результатами) в педагогічній ситуації.

3. Цілепокладання (визначення результативної мети, з'ясування проміжних процесуальних цілей), що детермінує педагогічну задачу та конкретизація завдання, яке необхідно розв'язати.

4. Антиципація, що пов'язана з передбаченням результату педагогічної діяльності.

5. Генерація декількох гіпотез й обрання найбільш оптимальної з них.

6. Моделювання професійного контексту, що пов'язане з проектуванням рішення, конструюванням всіх компонентів педагогічного процесу відповідно до мети задачі та розробкою конкретного проекту рішення.

7. Аналіз результатів розв'язання задачі, що містить порівняння наслідків розв'язання з поставленими цілями.

8. Рефлексія, що передбачає "занурення" у майбутню професію з метою "бачення себе" відповідно до предметного та соціального контекстів майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, ми розглянули сутність, структуру системи педагогічних задач контекстної спрямованості та логіку їх розв'язання.

Отже, далі висвітлемо формувальний потенціал контекстних педагогічних задач у площині креативного підходу, тобто з'ясуємо як вони сприяють формуванню креативної особистості майбутнього вчителя початкових класів. Зазначимо, що у розумінні креативного

підходу поділяємо думку О. Дубасенюк, яка пов'язує його з усвідомленням майбутніми педагогами власних особистісних і професійних можливостей, розвитком педагогічних здібностей до рівня креативних; задоволенням потреби у новизні і нестандартних способах розв'язання професійних проблем; установкою на творчість і подоланням стереотипних способів та формалізму у професійних діях; прогнозуванням шляхів і вдосконаленням творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця; й сутність якого полягає в організації професійної підготовки як процесу розв'язання розвивальних задач [5].

Розкриємо сутність базового феномену окресленого підходу, а саме поняття "креативність".

На сьогодні існує значна кількість його тлумачень, але вважаємо більш доцільними позиції науковців, які розглядають дану характеристику, як здатність людини творити незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко розв'язувати проблемні ситуації (Дж. Гілфорд) [14]; здатність до відмови від стереотипів, до вмінь усвідомлювати проблему, продукувати ідеї, розробляти нетрадиційні способи вирішення тієї чи іншої задачі (Е. Торренс) [15]; здатність породжувати оригінальні ідеї в умовах вирішення або постановки нових проблем (М. Воллах) [16].

Зарубіжні вчені Ф. Баррон і Д. Харрінгтон, узагальнюючи проведені дослідження у галузі креативності, дійшли таких висновків: креативність – це здатність адаптивно реагувати на потребу нових підходів і продуктів, що дозволяє усвідомлювати нове в бутті, хоча сам процес може мати як свідомий, так і несвідомий характер; здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації; створення нового творчого продукту багато в чому залежить від особистості творця і сили його внутрішньої мотивації; особливості творчого процесу, продукту та особистості характеризуються такими ознаками як оригінальність, валідність, адекватність задачі, придатність, оптимальність форми, правильність та оригінальність на даний момент; креативні продукти можуть бути дуже різноманітні за своєю природою [13].

Разом з тим підкреслимо, що Дж. Гілфорд [14] та Е. Торренс [15] пов'язують креативність з дивергентним мисленням, що є багатовекторним, тобто передбачає множину рівною мірою правильних варіантів розв'язання задачі. Цей тип мислення ґрунтується на інтуїції. Головною характеристикою дивергентного мислення є креативність – здатність породжувати нові, незвичайні ідеї.

У форматі нашого дослідження вважаємо доцільними виділені Дж. Гілфордом основні параметри креативності:

- побіжність (кількість нових ідей за одиницю часу);
- оригінальність (створення віддалених асоціацій);
- семантична гнучкість (здатність використовувати об'єкт та його особливості не лише за основними властивостями, а й запропонувати нові);
- образна адаптивна гнучкість (здатність змінювати форму об'єкта таким чином, щоб побачити у ньому нові можливості);
- семантична спонтанна гнучкість (здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації) [14].

Отже, ураховуючи вище зазначені позиції, потенціал педагогічних задач контекстної спрямованості щодо формування креативної особистості майбутнього вчителя початкових класів, є логічним розглянути креативність особистості через наступні критерії:

- дивергентність мислення,
- оригінальність мислення,
- гнучкість мислення,
- швидкість мислення.

Упорядкуємо видове розмаїття педагогічних задач контекстної спрямованості та їх формувальний потенціал відповідно до визначених критеріїв та показників креативності у таблиці 1.

Таким чином, є очевидним, що контекстні педагогічні задачі містять значний потенціал щодо формування креативності майбутнього вчителя початкових класів. Погоджуючись з думкою О. Дубасенюк, вважаємо, що розвиток креативності передбачає оволодіння майбутніми педагогами необхідним педагогічним інструментарієм. Тобто спочатку студент повинен навчитися застосовувати певні творчі прийоми у розв'язанні стандартних задач; далі оволодіти засобами творчості щодо розв'язання проблемно-пошукових задач; а пізніше з набуттям досвіду – певними стратегіями творчої діяльності щодо моделювання, з одного боку, педагогічно виправданих, а з іншого – нових, оригінальних шляхів розв'язання педагогічних задач різних типів та видів [5].

Зауважимо, що у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів можливе поєднання різних видів педагогічних задач контекстної спрямованості у новий. Наприклад, обрати як спосіб подачі інформації деформовану текстову задачу і запропонувати репрезентувати її рішення у вигляді проекту. Такий

## РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

підхід розширює можливості контекстних педагогічних задач щодо формування креативної особистості. Але вважаємо, що "синтезовані" задачі доречно використовувати на завершальних стадіях професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Таблиця 1

### Формування креативності майбутнього вчителя початкових класів засобами контекстних педагогічних задач

Критерії креативності	Показники креативності	Вид педагогічної задачі контекстної спрямованості та її креативний потенціал
<b>Дивергентність мислення</b>	створення множини рівною мірою правильних варіантів розв'язання задачі; здатність породжувати нові, нестандартні ідеї	<i>відео-задачі</i> без звукового супроводу, у процесі перегляду яких, майбутній вчитель висловлює гіпотези щодо мовного супроводу відеофрагменту; <i>текстові задачі</i> за поданою експозицією, що вимагають генерування декількох варіантів виходу із ситуації й обрання найбільш оптимального
<b>Оригінальність мислення</b>	створення абсолютно нових ідей, пошук нових варіантів розв'язання задачі	<i>задачі-проекти</i> – суть яких полягає у розробці оригінальних рішень задачі; <i>фото-задачі</i> , які передбачають на основі візуального сприйняття інформації самотійно скласти педагогічну задачу певного типу
<b>Гнучкість мислення</b>	уміння пристосовуватись до змін діяльності, швидко переключатися з одного типу завдань на інші	<i>деформовані текстові задачі</i> , у яких пропущено початок, кульмінацію або кінцівку певної педагогічної ситуації, що необхідно відновити; <i>сюжетно-рольові задачі</i> , розв'язання яких вимагає як теоретичного обґрунтування обраного варіанту розв'язку, так і його інсценування
<b>Швидкість мислення</b>	уміння знаходити якомога більше шляхів розв'язання поданого завдання, за певний проміжок часу	<i>фото-задачі</i> , що передбачають миттєве оцінювання зображеної ситуації влучним словом; <i>текстові задачі (тренувальні)</i> на визначення протиріччя та формулювання проблеми; <i>задачі з альтернативними варіантами рішень</i>

Таким чином, ураховуючи реалії сучасної вищої освіти, пов'язанні з її компетентнісною орієнтацією, інтеграційними міждисциплінарними, студентоцентрикованими вимірами, на нашу думку, є доцільною реалізація у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів ідей задачного підходу. Беручи до уваги специфіку професійної діяльності вчителя початкових класів, є ефективним синтез задачного підходу з контекстним науковим підходом у форматі педагогічних задач контекстної спрямованості, у яких засобами моделювання предметного та соціального контексту відтворюється зміст майбутньої професійної діяльності та здійснюється загальний і професійний розвиток особистості майбутнього фахівця. Поданий алгоритм їх розв'язання відбиває логіку дій та операцій, пов'язаних з рефлексивно-аналітично-антиципаційною діяльністю майбутнього вчителя початкових класів. Обґрунтована й розроблена система педагогічних задач контекстної спрямованості містить різні типи контекстних задач, що відповідають меті підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ, а також професійному контексту. Розгляд цієї системи крізь призму креативного підходу, дозволив з'ясувати її потенціал щодо формування таких креативних якостей особистості, як дивергентність, оригінальність, гнучкість й швидкість мислення. Уважаємо, що подальшої наукової розвідки потребує аспект проблеми пов'язаний із розвитком інших креативних якостей майбутнього вчителя початкових класів, що детермінують провідні "навички ХХІ століття".

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы : избр. тр. / Отв. ред. Ф. В. Константинов, Б. Ф. Ломов, В. Б. Швырков; АН СССР, Ин-т психологии. — М. : Наука, 1978. — 395 с.
2. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. — М.: Политиздат, 1981. — 462 с.
3. Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Системный подход в современной науке / И. В. Блаумберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Проблемы методологии системного исследования. — М. : Мысль, 1970. — С. 7 – 48.
4. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстно обучение / А. А. Вербицкий. — М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. — 75 с.



5. Дубасенюк О. А. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів / О. А. Дубасенюк // Креативна педагогіка. – Вінниця, 2011. – Вип. 4. – С. 23 – 28.
6. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія: монографія / В. В. Желанова; Держ. закл. „Луган. Нац. Ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2013. – 482 с.
7. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / В. О. Калінін. – Житомир, 2005. – 20 с.
8. Колесникова И. Е. Механизм смыслогенеза личности в онтогенезе: морфогенетический и онтологический контекст : монография / И. Е. Колесникова ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 205 с.
9. Кузьмина Н. В. Понятие „педагогическая система” и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л., 1980. – С. 7 – 45.
10. Садовский В. Н. Основание общей теории систем : логико-методический анализ / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 270 с.
11. Уемов А. И. Логика и методология системных исследований / А. И. Уемов. – К. : Высш.шк., 1977. – 255 с.
12. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / Сост. и общ. ред. И. Т. Касавина. – М. : „Канон+” РООИ „Реабилитация”, 2009. – 1248 с.
13. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence and personality // Ann. Rev. of Psychol. – V. 32, 1981. – P. 439 – 476.
14. Guilford J. P. The nature of human intelligence / J. P. Guilford. – N. Y. : McGraw-Hill, 1967. – 156 p.
15. Torrance // The nature of creativity / R. Sternberg, T. Tardif (eds). – 1988. – P. 43 – 75.
16. Wollach M.A., Kogan N.A. A New look at the creativity – intelligence distinction / M.A.Wollach, N.A.Kogan // Journal of Personality. 1965. № 33. – P. 348 – 369.

Бекірова А. Р.

### КОМПЛЕКСНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Актуальність проблеми визначається тим, що сучасна школа вимагає яскравих, творчих і оригінальних учителів, які мають професійно важливі якості для педагога, зокрема – самостійність, емпатичність, толерантність, рефлексивність, мобільність, відповідальність, самоорганізованість і автономність. Окреслені якості необхідні для суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, ціннісного ставлення до іншої людини, перш за все – до учнів. Водночас ці якості є основними проявами його професійної суб'єктності – інтегральної професійно важливої якості кожного педагога, яка має формуватися, на наше переконання, у процесі професійної підготовки в педагогічному ВНЗ. Проте виділимо суттєві проблеми, для прикладу, у 2008 році в Україні вищу освіту мали лише 45% педагогів дошкільних навчальних закладів, 78% – учителів початкових класів [1, с. 261].

Мета дослідження: методично обґрунтувати формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів у педагогічному ВНЗ.

*Аналіз результатів останніх досліджень.* Проблема забезпечення суб'єктності в педагогічній і навчальній діяльності педагогів та учнів досліджується в різних аспектах. Так, з позицій особистісно-орієнтованого (О. В. Бондаревська, В. В. Рибалка, О. А. Савченко, В. В. Серіков, Л. М. Фрідман, Г. А. Цукерман, В. В. Ягупов та ін.), діяльнісного (П. П. Блонський, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, О. О. Ухтомський та ін.), розвивального (Б. В. Гершунський, В. В. Давидов, Е. Ф. Зеєр, В. І. Ельконін та ін.), акмеологічного (О. О. Бодальов, А. О. Деркач, О. А. Дубасенюк, Н. В. Кузьміна та ін.), гуманістичного (В. О. Сухомлинський, Ш. О. Амонашвілі) підходів. Їх спільною ідеєю і провідним принципом щодо тих, хто навчається, є включення їх навчальної діяльності в процеси життєвого самовизначення і саморозвитку.

У контексті виділених підходів людина розглядається як суб'єкт пізнання, спілкування, діяльності. Це сприяло розвитку суб'єктного

підходу в педагогіці в кінці ХХ ст. У педагогічному аспекті визначена проблема була обґрунтована в працях О. М. Волкової, В. В. Желанової, Ю. М. Журат, В. Г. Куцова, О. Я. Савченко, В. О. Сластьоніна, В. І. Слободчікова, В. В. Ягупова та інших науковців. Проте окреслена проблема професійної суб'єктності вчителів початкових класів залишилася недостатньо дослідженою. У зв'язку з цим виникає потреба в обґрунтуванні методичного аспекту її формування у вчителів початкових класів, які є суб'єктами поліпредметної педагогічної діяльності.

*Виклад основного дослідницького матеріалу.* На підставі аналізу результатів педагогічних і психологічних досліджень, присвячених основним аспектам розвитку професійної суб'єктності майбутніх фахівців, а також змісту цього процесу, розглянемо послідовність і зміст запропонованих нами етапів її формування у майбутніх учителів початкових класів. Цей процес у системі педагогічної освіти досить складний і суперечливий, він не завжди, як показує "сумний досвід працевлаштування" випускників педагогічних ВНЗ не за фахом, завершується успішно. Тому ми вважаємо, що цей процес необхідно цілеспрямовано проектувати й обґрунтувати комплексну методику формування професійної суб'єктності у майбутніх учителів початкових класів.

Комплексна методика формування професійної суб'єктності у майбутніх учителів початкових класів у педагогічному ВНЗ – це спеціально створена педагогічна система, обґрунтована на провідних ідеях сучасних методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх педагогів, яка включає конкретні принципи і цілеспрямовані комбіновані методи, способи, прийоми та засоби формування їх професійної суб'єктності на основних етапах професійної підготовки.

У реалізації цієї методики ми дотримуємося таких принципів: спадкоємність зі змістом профорієнтаційної роботи з учнями як майбутніми педагогами в середній школі; особистісна і суб'єктна спрямованість методики, яка дозволяє враховувати здібності, особистісні та професійні особливості та інтереси студентів як майбутніх педагогів початкової школи при плануванні їх професійного і суб'єктного розвитку в процесі професійної підготовки; діяльнісний характер методики; системність і безперервність протягом професійної підготовки; послідовність у логіці побудови навчальних дисциплін, навчально-виховних та інших

заходів; варіативність навчальних дисциплін і відповідних заходів та їх суб'єктна і діяльнісна насиченість; холістичність як урахування всіх можливостей педагогічного ВНЗ; спрямованість на формування суб'єктного ставлення до професії педагога-вчителя початкових класів; спрямованість на формування суб'єктної позиції в плані актуалізації та реалізації професійно-орієнтованих освітніх потреб, мотивів і мотивації майбутніх педагогів.

Урахування й оптимальне дотримання цих принципів мають сприяти актуалізації таких методологічних функцій професійної суб'єктності майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності як-от: самооцінювання, самопізнання, самоствердження, самодетермінація, саморегуляція, самореалізація і самоактуалізація. Ці функції ієрархічні, тому формування їх професійної суб'єктності як майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності має насамперед передбачати формування їх навчальної суб'єктності або суб'єктного ставлення студентів до навчальної діяльності, а потім і формування професійної суб'єктності як педагогів, що передбачає досягнення таких цілей:

- розвиток навчальної суб'єктності студентів і становлення її як творчого суб'єкта;
- позитивне сприйняття вимог майбутньої педагогічної діяльності і цілеспрямоване формування своєї професійної компетентності у творчій навчальній і квазіпрофесійній діяльності;
- залучення студентів до самоосвіти, самовиховання і саморозвитку як майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності в початковій школі.

Реалізація вищезазначених функцій і цілей у системі педагогічної освіти проходить декілька етапів, що сприяє цілеспрямованому формуванню інтегральної професійно важливої якості – професійної суб'єктності і має таку траєкторію: суб'єкт власної психічної активності – навчальна суб'єктність або суб'єкт навчальної діяльності – суб'єкт навчальної та квазіпрофесійної діяльності – суб'єкт педагогічної діяльності в початкових класах. Методика охоплює весь період навчання у ВНЗ на рівні підготовки бакалаврату, оскільки одне з головних завдань сучасної системи початкової освіти – підвищення якості освітньо-виховної роботи, створення умов для творчої самореалізації особистості кожної дитини.

*Перший етап* – профорієнтаційний, який забезпечує тісний зв'язок між ВНЗ і школою й націлений на цілеспрямовану роботу зі

школярами та абітурієнтами. Метою етапу є формування в майбутніх абітурієнтів педагогічного ВНЗ усвідомленої позиції щодо свого педагогічного майбутнього, яке виражається у виборі професії педагога початкової школи, а відповідно рівня професійної підготовки та педагогічного закладу.

У рамках профорієнтаційної роботи ми виділяємо такі напрями роботи: профорієнтаційна робота з школярами і надання їм інформації про професію вчителя початкових класів; комплексне застосування профдіагностичних методик, що виявляють професійні інтереси, схильності, особистісні особливості учнів як майбутніх педагогів, виділення пріоритетних галузей знань і професій на основі цієї діагностики; доведення до учнів як майбутніх педагогів початкових класів інформації про отримання професійної освіти і специфіці їх майбутньої педагогічної діяльності; інформування школярів про установи професійної педагогічної освіти, рівнях професійної підготовки, вступних випробуваннях і т.д.

Так, нами взята за основу програма з профорієнтації складена Є.О. Клімовим і С.М. Чістяковою, яка включає три частини. Перша знайомить зі світом професій, друга – показує необхідність урахування особистісних інтересів, схильностей, особливостей здоров'я і психофізіологічних властивостей особистості у виборі професії, а третя спрямована на виділення професійних цілей і складання особистісного професійного плану. Ця структура використовується і на наступних етапах педагогічної підтримки професійної суб'єктності майбутніх педагогів у ВНЗ.

У запропонованій програмі особливу увагу приділено активним методам професійного самовизначення, зокрема, ігровій діяльності, яка має різнобічний спектр цільових орієнтацій.

Основні ідеї профорієнтації представлені в Робочій програмі дисципліни "Вступ до спеціальності", яка викладається на кафедрі "Початкова освіта", входить до варіативної частини навчальної програми напрям підготовки 44.04.01 Педагогічна освіта (кваліфікація (ступінь) "бакалавр") профіль "Початкова освіта".

У цілому, концепція спрямована на реалізацію компетентнісного підходу до кожного майбутнього педагога, що забезпечує побудову оптимальних індивідуальних освітньо-розвивальних і професійно-кар'єрних траєкторій, що враховують здатності, особистісні настанови та інтереси учнів. Широка типологія педагогічних ігор, вправ, дискусій, які несуть у собі глибокий виховний потенціал

(формування моральних якостей, громадянських почуттів, естетичних і етичних норм поведінки). Ігрова діяльність зі школярами щодо профорієнтації має добровільний характер і двоплановість дії: як процесу і як діяльності, тобто ігрові дії як засіб реалізації ролей і сфера дійсності, умовно відтворена в грі. Нами також використані такі форми профорієнтаційної роботи зі школярами, як профільне навчання, метод професійних проб, профдіагностичні методики й активізаційні профорієнтаційні програми.

Успішність проходження цього етапу в середній школі є необхідною умовою для ефективного формування професійної суб'єктності студентів як педагогів у ВНЗ.

*Другий етап – усвідомлене сприйняття студентами себе на основі самооцінювання і саморефлексії, прагнення свідомо "чинити" в процесі професійної підготовки, організації своєї навчальної діяльності, особливо на початковому етапі – на першому курсі – як студент, тобто становлення суб'єктом власної психічної активності в системі педагогічної освіти.* Особлива актуальність цього етапу пов'язана з тим, що основну частину вступників у педагогічні ВНЗ складають, на жаль, так звані "середняки". А підвищення соціального статусу вчорашнього абітурієнта до студента, зміна звичного оточення, де був постійний контроль з боку дорослих, і довгоочікувана "свобода" провокують у першокурсника стан ейфорії, який іноді триває до закінчення першої сесії. Цю стадію формування суб'єктності майбутнього вчителя В. О. Сластьонін визначав як "нульову" або об'єктну суб'єктність, яка передуює об'єкт-суб'єктну, суб'єкт-об'єктну і власне суб'єктну стадії [2]. У першокурсників на цьому етапі починають оформлюватися навички та вміння самопізнання, рефлексивні і емпатійні здатності, засвоюються прийоми саморегуляції в навчальній діяльності та повсякденному житті.

На нашу думку, позитивні зміни будуть характерні лише для тієї частини, хто здійснив свідомий вибір професії педагога, тобто для тих, у кого формувалася суб'єктність студента: "якісна і динамічна характеристика людини, що представляє собою стиль активності, "цілісний образ себе" в діяльності; сукупність професійних ціннісно-вольових установок, здатність бути активним стратегом своєї освітньої діяльності, досвіду усвідомленої саморегуляції у взаємодії з людьми, які задають позитивну спрямованість процесу його самореалізації [3, с. 26]. Найважливішим, "об'єднуючим" елементом усіх компонентів

суб'єктності студента на цьому етапі є його суб'єктна позиція як стійка система позитивних ставлень до професії педагога і самому собі як до суб'єкта навчальної діяльності в системі педагогічної освіти.

На цьому етапі необхідно формувати, стимулювати і розвивати конкретні прояви суб'єктності студента як майбутнього педагога, оскільки професійна суб'єктність ґрунтується на позитивному самоставленні, рефлексії, саморефлексії, визнанні у себе діяльних, активно перетворювальних цілеспрямованих можливостей для самоактуалізації в професійній сфері і визначає його здатності до самодетермінації і саморегулювання професійної активності відповідно до зовнішніх і внутрішніх критеріїв ефективності та доцільності в ситуаціях, які передбачають, з одного боку, певну свободу вибору дій, а з іншого – відповідальність за результати своєї діяльності як суб'єкта управління [5, с. 78].

Це такі прояви: свідома, творча цілеспрямована перетворювальна активність; здатність до свідомої діяльності, у тому числі і навчальної, є найважливішою рисою людини як суб'єкта буття; здатність до рефлексії, тобто усвідомлення того, що проявляється в самопізнанні і самоконтролі в процесі навчальної діяльності; свобода вибору в навчальній діяльності, поведінці, здатність нести відповідальність за цей вибір; визнання унікальності студента як суб'єкта навчальної діяльності; сприяння до розуміння і прийняття іншої особи – педагогів і студентів, оскільки суб'єктність виявляється не тільки і не стільки в пізнавальному і діяльнісному ставленні до світу, самого себе, як у ставленні до інших людей.

Орієнтиром на цьому етапі має бути таке положення: "Професійна суб'єктність педагога ... ґрунтується на його позитивному ставленні до педагогічної діяльності, вони навчаються, позитивному самоставленню до самого себе як суб'єкта педагогічної діяльності в системі освіти ..." [18, с. 325], тому що це забезпечує успіх наступних етапів, у нашому випадку – ставленні до учнів.

Цей етап націлений на активізацію особистісної позиції студентів щодо свого професійного розвитку в ході адаптації до студентського життя. Основну роль тут відіграє дисципліна "Вступ до спеціальності", яка відноситься до професійного циклу нормативної частини. Дисципліни, на освоєнні яких базується дана дисципліна – психологія, педагогіка, методики викладання окремих дисциплін, технології навчання та ін.

Завдання, поставлені в курсі вивчення, спрямовані на активізацію пізнавального інтересу у студентів, розвиток інтересу до педагогічної спеціальності та діяльності, потреби в постійній самоосвіті в педагогічній галузі; формування системи наукових знань про педагогічну діяльність і його вплив на вихованців; формування творчого підходу до організації і підготовки практичних занять.

На основі теоретичного аналізу окресленої проблеми можемо зробити висновок, що під **комплексною методикою формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів** розуміємо навчальну систему, яка ґрунтується на провідних ідеях суб'єктно-діяльнісного і компетентнісного підходів, включає цілі, принципи, а також цілеспрямовано зкомпоновані раціональні методи, способи, прийоми, засоби, організаційні форми формування професійної суб'єктності. Відзначимо, що ефективно реалізувати певні завдання й умови кожного з етапів можна тільки шляхом послідовного розвитку, систематизації та узагальнення професійних знань, навичок, умінь і здатностей, а також і професійних якостей. Провідне місце в навчальному процесі займає самостійна робота студентів. Реалізація етапів передбачає домінування активних методів навчання. Поряд з традиційними методами та формами навчання (лекційно-семінарсько-залікова) у системі підготовки майбутніх учителів початкових класів можна виділити такі форми як навчальні зустрічі, навчальні дискусії, експертні консультації та майстер-класи.

Результати цього етапу: 1) пізнання самого себе як соціального і навчального суб'єкта, усвідомлення своїх професійних перспектив і свідоме їх прийняття (рефлексивно-оцінний компонент); 2) формування ціннісно-мотиваційного та насичення емоційно-вольового компонентів професійної суб'єктності, які актуалізують професійне самовизначення студента як педагога в початковій школі і стимулюють подальші творчі дії в системі педагогічної освіти; 3) становлення суб'єктом навчальної діяльності, як необхідної методологічної умови реалізації наступних етапів.

*Третій – імітаційно-професійний – етап*, на якому відбувається оволодіння теоретичними основами професійної суб'єктності та поступове формування її практичних аспектів (2-3 курс), зокрема: продовжують формуватися ціннісно-мотиваційний і емоційно-вольовий, рефлексивно-оцінний, інтелектуально-пізнавальний компоненти, починає формуватися поведінково-діяльнісний компонент. Цей етап первинної професійної суб'єктності повністю



ще не усвідомлений студентами. Відбувається боротьба мотивів майбутнього професійного – педагогічного – буття, особливо на 3-му курсі: виробляється професійна позиція як педагога, поступово особистісні інтереси починають координуватися з професійними, студенти розпочинають вчитися не заради отримання оцінок, а для становлення педагогом, активність у навчальній діяльності стає свідомою і спрямованою на формування професійної компетентності; у результаті набувається первинний суб'єктний досвід педагогічної діяльності в процесі квазіпрофесійної діяльності.

Цей етап є центральним і системоутворювальним для педагогічної підтримки професійного самовизначення. Глибоке знання процесів навчання є необхідною умовою підготовки вчителя. Структура основних освітніх програм передбачає базову (обов'язкову) частину і варіативну (профільну), що встановлюється ВНЗ. Варіативна частина дає можливість розширення і поглиблення знань, умінь, навичок і здатностей, визначених змістом базових (обов'язкових) дисциплін (модулів), дозволяє студентам отримати поглиблені знання та навички для успішної професійної діяльності та продовження професійної освіти в магістратурі. Основними блоками ООП є: дисципліни і модулі, практики і державна підсумкова атестація студента. Варіативна частина ООП передбачає вибір студентом профілю навчання і подальшу підготовку відповідно до нього. В ході її реалізації у студентів є можливість здійснення індивідуальної професійно-орієнтованої освітньої траєкторії в рамках таких дисциплін, як "Творчий проект", "Навчально-дослідні роботи студентів", "Професійна підготовка українською, кримськотатарською мовами", а також за спеціалізацією "Образотворче мистецтво".

В якості основи педагогічної підтримки етапу вибрано поєднання суб'єктно-діяльнісно-розвивального підходів, що реалізуються в дисципліні "Дидактика". Це самостійна педагогічна наука відноситься до базової частини професійного циклу ООП напряму підготовки 44.03.01 "Початкова освіта". При підготовці майбутніх учителів початкових класів цей курс є одним із профілюючих. Дисципліна "Дидактика" включається в навчальний процес на другому курсі, тобто студенти розпочинають її вивчати у 4 семестрі. Пропонований курс дидактики вміщує такі розділи: "Процес навчання", "Закономірності і принципи процесу навчання", "Зміст освіти як фундамент культури особистості", "Методи і засоби навчання",

"Організаційні форми навчання", "Урок в сучасній школі", "Педагогічний контроль і облік результатів діяльності школярів", "Гуманізм і інновації в педагогіці", "Індивідуально-диференційований підхід у навчанні".

У межах курсу студенти проходять профдіагностичне тестування, знайомляться з методологією і сучасними психолого-педагогічними теоріями і концепціями навчання, основами технологій планування та управління кар'єрою, вимогами до педагогічної діяльності, умовами працевлаштування та адаптації в початковій школі. Профдіагностичне тестування дозволяє визначити професійні інтереси, представлені у вигляді пріоритетних напрямів професійної діяльності, мотиви, здатності та особистісні особливості, що сприяють визначенню та конкретизації професійної кар'єри. Засвоєння курсу передбачає такі форми роботи: лекції, практичні заняття (виконання практичних вправ, проектування уроків та ін.), лабораторні заняття (аналіз програм, підручників, методичних посібників, аналіз і самоаналіз уроків, конспектів уроків та ін.), самостійну роботу студентів (вивчення основних дидактичних праць, читання періодичної літератури, вивчення питань, які не висвітлювалися в лекціях, на основі рекомендованих матеріалів і особистих спостережень), педагогічну практику в школі в різних її видах.

Під час організації самостійного навчання основною є кейс-технологія, сутність якої полягає в наданні інформаційних освітніх ресурсів у вигляді набору спеціалізованих навчально-методичних комплектів, призначених для самостійного вивчення і використання різних носіїв інформації. У ній ефективно використовують всі наявні в системі освіти засоби навчання, ураховуючи як концепцію, цілі, специфіку змісту навчання, так і дидактичні засоби і функції кожного із засобів навчання, які входять у кейс. У межах індивідуальної підготовки колективною формою навчальної діяльності є групова робота, що проводиться з метою закріплення теоретичних знань, удосконалення знань, умінь, навичок планування та проведення уроків і позакласних заходів.

Курс "Дидактики" спрямований на формування у майбутніх випускників професійно-педагогічного мислення і компетентності на базі синтезованих наявних і набутих педагогічних і психологічних знань і умінь для якісного навчання учнів. Ця дисципліна важлива для забезпечення подальшого вибору профілю навчання, оскільки знайомить студентів з різноманітністю профілів і випускових кафедр,

специфікою їх підготовки та науковими школами, можливостями професійно-орієнтованого освітнього простору кафедр і потенційними роботодавцями. При виконанні творчих навчальних проектів із дисципліни, студенти знайомляться з напрямками і видами майбутньої професійної діяльності, формують навички міжособистісних професійних комунікацій. Спочатку студенти вивчають основи діяльності фахівців щодо вирішення тих чи інших професійних завдань. Проте викладання дисципліни реалізується без діагностики потреб конкретних студентів, з'ясування їх потенціалу.

Дисципліна "Етнопедагогіка" базується на засвоєнні дисциплін гуманітарного, соціально-економічного та професійного циклів: історії, загальної психології, філософії, введення в педагогічну професію, культури мови, загальної педагогіки, дидактики, методики виховної роботи в початковій школі. Навчальні завдання сприяють: формуванню цілісного педагогічного знання, що відображає сучасний рівень розвитку педагогічної науки; формуванню вмінь описувати, пояснювати, прогнозувати педагогічні явища, використовувати загальнонаукові методи для вирішення професійних педагогічних завдань; розвитку дослідницької позиції майбутнього педагога у професійній діяльності; становленню індивідуальної професійної концепції педагогічної діяльності; розвитку позитивної мотивації до освоєння змісту педагогічних дисциплін.

У результаті вивчення етнопедагогіки у студентів формуються компетентності: комплексна здатність розуміти значення культури як форми людського існування і керуватися у власній діяльності базовими культурними цінностями, сучасними принципами толерантності, діалогу і співпраці; готовність до толерантного сприйняття соціальних і культурних відмінностей різних учнів, шанобливого і дбайливого ставлення до історичної спадщини і культурних традицій свого народу. Професійна компетентність у цьому напрямі сприяє вирішенню завдань виховання і духовно-морального розвитку особистості учнів. У результаті студент повинен: мати уявлення про співвідношення спадковості і соціального середовища, національних, культурно-історичних та інших чинників у вихованні та освіті; специфіку виховання як суспільного явища і педагогічного процесу, як соціально організованого процесу інтеграції людських цінностей, як процес цілеспрямованого розвитку особистості; специфіку освіти як соціокультурного феномену, як

провідного механізму присвоєння соціального досвіду; мати уявлення про новітні результати розвитку; етнопедagogічні ідеї і досвід, про сучасні підходи до використання засобів народної педагогіки в процесі модернізації системи освіти (етнодидактика); виділяти основні індивідуальні й вікові особливості розвитку особистості і співвідносити їх з певними вимогами до організації навчально-виховного процесу; правильно проектувати освітньо-виховний процес, спираючись на знання закономірностей, функцій і принципів організації педагогічного процесу, його основних компонентів – мета, завдання, зміст, форми, методи, засоби й умови, характер взаємодії учасників процесу; вести професійну діяльність у полікультурному освітньому середовищі з урахуванням особливостей соціокультурної ситуації регіону; використовувати сучасні методи і технології навчання і діагностики; застосовувати можливості освітнього середовища для досягнення особистісних, метапредметних і предметних цілей навчання і забезпечення якості навчально-виховного процесу засобами навчального предмета; бути готовими до взаємодії з учасниками освітнього процесу; організовувати співпрацю учнів, підтримувати активність та ініціативність, самостійність учнів, розвивати їх творчі здатності; володіти систематизованими теоретичними і практичними знаннями для постановки і вирішення дослідницьких завдань у галузі освіти.

Сутність цього етапу полягає в інтеріоризації ціннісного ставлення студентів до педагогічної професії, становлення суб'єктної позиції як педагога, набуття первинного практичного суб'єктного досвіду педагогічної діяльності в початковій школі, що здійснюється з опорою на позитивно значущі її цінності, рефлексію та саморефлексію.

*На четвертому – рефлексивно-професійному – етапі, який завершує формування професійної суб'єктності студента в суб'єкт-суб'єктній взаємодії з однокурсниками і викладачами, продовжується вдосконалення всіх її компонентів й інтенсивно формуються поведінково-діяльнісний та індивідуально-суб'єктний компоненти, які формують суб'єкта педагогічної діяльності в початкових класах (4 курс). Практичні дії студента розширюють його суб'єктний досвід педагогічної діяльності, стимулюють прояв творчості і формування індивідуального "почерку" педагогічного буття. Для цього необхідно домогтися розвитку рефлексивних умінь, розширення суб'єктного досвіду співпраці з однокурсниками і викладачами, набуття досвіду*

## РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

---

саморегуляції, індивідуальної та групової рефлексії, лідерського досвіду. Основна увага на цьому етапі приділяється використанню інтерактивних педагогічних технологій, таких як кейс-технології, ділові ігри, "мозковий штурм", діалог, що дозволяють моделювати ситуації і проблеми професійного самовизначення молоді та спільно "проживати" варіанти вирішення цих проблем.

Предметом вивчення навчальної дисципліни "Методика викладання природознавства" є природа – оточуючий світ у всьому нескінченному різноманітті своїх проявів, об'єктивна реальність, яка існує поза і незалежно від людської свідомості. Ця навчальна дисципліна забезпечує засвоєння студентами основних напрямів методики; розуміння структури та функціонування екологічних систем, про їх зміни під впливом діяльності людини; використання отриманих знань з метою навчання і виховання молодших школярів на уроках природознавства, тобто формування в учнів соціальної суб'єктності та суб'єктне ставлення до природи. У результаті вивчення дисципліни студент формує і демонструє загальнокультурну компетентність – культуру мислення, здатність до узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, постановки мети і вибору шляхів її досягнення; готовність до взаємодії з колегами, до роботи в колективі.

Дисципліна "Технології вивчення галузі "Навколишній світ" є навчальною дисципліною, яка пов'язана з такими науками як філософія, педагогіка, соціологія, психологія і вміщує елементи методик викладання природознавства, суспільствознавства, географії та методик екологічної освіти, з розділами педагогіки, що досліджують усі три складові процесу освіти, з питаннями теорії навчання, виховання і розвитку особистості. Вона пов'язана з віковою фізіологією і шкільною гігієною. У даному випадку важливими є питання відбору наукових знань для шкільного курсу відповідно вікових і психічних особливостей, вибору найбільш раціональних методів навчання.

Розглянуті курси, як і педагогіка в цілому, так й її окремі підрозділи, в тому числі і методики вивчення шкільних дисциплін, спираються на психологію. Психологія допомагає усвідомити, з одного боку, свою унікальність як соціального і професійного суб'єкта, сприяє розумінню і пізнанню самого себе як суб'єкта, без чого не можна стати професійним суб'єктом і організувати своє

суб'єктне буття, а з іншого – сприяє формуванню суб'єктної поведінки в професійному – педагогічному – середовищі.

Освоєння вищезазначених начальних дисциплін є базою для проходження педагогічної практики і подальшого засвоєння дисциплін "Позаурочна діяльність з природознавства в початковій школі", "Організація дослідницької діяльності з природознавства".

Основним видом навчальних занять визначені практичні, що проводяться у формі семінарів, майстер-класів і тренінгів, які дозволяють використовувати активні освітні технології для "занурення" студентів у проблему професійного самовизначення як суб'єкта педагогічної діяльності. Основна увага на цьому етапі приділяється використанню інтерактивних педагогічних технологій, таких як кейс-технології, ділові ігри, "мозковий штурм", діалог, що дозволяють моделювати ситуації суб'єктної поведінки і виявляти проблеми професійного самовизначення студентів як майбутніх педагогів та спільно "проживати" варіанти вирішення цих проблем.

Специфіка зазначених предметів передбачає можливість вибору тем і методики навчальної діяльності під час виконання проектної роботи, підготовки індивідуальних творчих завдань, виконання дослідницьких робіт. Результатом цього етапу є сформований ціннісний образ свого професійного педагогічного майбутнього, до якого слід прагнути студентам. Формування образу будується на основі актуалізації даних про свої індивідуально-психічні, особистісні та професійні особливості, знання й усвідомлення професійних інтересів, здібностей і здатностей, а також у результаті їх узгодження з вимогами до педагогічної діяльності в початковій школі.

Освітні програми підготовки бакалаврів профілю "Початкова освіта" включають в себе три види практик: навчально-ознайомчу, навчально-виробничу "Перші дні дитини у школі" і переддипломну. Вони є основним ресурсом формування практичних навичок професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів, знаходження і формування індивідуального стилю суб'єктної поведінки в педагогічній діяльності в початковій школі. Так, під час проходження практик студенти кафедри "Початкової освіти" за напрямом підготовки "Педагогічна освіта" готуються: до виконання функцій класного керівника, вихователя групи продовженого дня; відпрацювання методів встановлення та підтримки постійного контакту з батьками учнів, залучення їх до навчально-виховного процесу; оволодіння вміннями науково-дослідницької роботи в галузі

## РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

---

педагогіки і методики початкової освіти, психології розвитку дітей молодшого шкільного віку. Без сумніву, саме на практиці студенти мають можливість найбільш повно усвідомити свою професійну суб'єктність шляхом організації навчання і виховання з використанням сучасних педагогічних технологій, що відповідають віковим особливостям учнів і відображають специфіку предметної області; організувати взаємодію з громадськими та освітніми організаціями, дитячими колективами і батьками для вирішення завдань у професійній діяльності; використовувати можливості освітнього середовища для забезпечення якості освіти, у т.ч. за допомогою інформаційних технологій; здійснювати професійну самоосвіту, особистісне і професійне зростання, спробувати себе в педагогічній діяльності, зокрема проектувати подальший освітній маршрут і професійну кар'єру як вчителя початкових класів.

Комплексний характер педагогічних практик передбачає, що студент за роки навчання виконує всі види діяльності вчителя-вихователя початкових класів: проводить уроки, екскурсії, різноманітні форми виховної роботи, встановлює контакти з батьками (відвідує сім'ї учнів, проводить батьківські збори, виступає як вихователь групи продовженого дня, вожатий літньої практики, працює зі шкільною документацією тощо), виконує психологічні дослідження, набирає емпіричний матеріал для кваліфікаційних робіт. З курсу в курс практика ускладнюється: розпочинаючи із загального знайомства з навчально-виховними закладами різного типу, спостереження й аналізу одержуваної інформації, практикант поступово виконує все більш складні і відповідальні завдання. Таким чином реалізується принцип безперервності педагогічної практики, сутність якого полягає в тому, що студент у процесі всього терміну навчання у ВНЗ "пов'язаний" зі школою і дітьми. Від практики до практики характер завдань і вимог, що пред'являються до готовності до педагогічної діяльності, постійно зростає. Творчий характер практики передбачає розвиток у студента дослідницьких умінь, здатності до нестандартної організації навчально-виховного процесу.

Рівень контролю проходження практик на кафедрах факультету залишається високим: проводяться установчі та підсумкові конференції, студенти готують звіти з використанням фото та відеоматеріалів, чіткими є вимоги до звітної документації. Це знаходить своє відображення у відповідних журналах, протоколах засідань кафедр і безпосередньо в папках-звітах бакалаврів. При

## РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

---

проходженні практики зі сторони групових керівників – викладачів кафедри – забезпечується педагогічна підтримка у вигляді консультацій щодо підготовки звітів, із питань виконання індивідуального завдання. З метою залучення студентів молодших курсів до поглибленого вивчення обраної ними професії, орієнтації на професіоналізм і волонтерську діяльність, проводяться відкриті підсумкові конференції, на яких вони, як суб'єкти педагогічного буття, мають довести свою суб'єктну поведінку у процесі проходження практики.

Важливо зауважити, що в такому випадку змінюється ставлення студентів до практик, адже навчальний заклад, де вони проходять практику, може стати майбутнім місцем педагогічної діяльності. Пошук місця проходження практики багато в чому нагадує пошук місця роботи, тому студенти повинні знати способи пошуку роботи і працевлаштування, тобто продемонструвати себе як суб'єкта педагогічної діяльності. Студентам, які проявили активну позицію, надають, як правило, роботу в школі.

Підкреслимо, що у ході практики у студентів реально виробляються основи аналізу та оцінки власної педагогічної діяльності як професійного суб'єкта. Після виробничої практики на захист звітів студенти представляють результати набуття досвіду педагогічної діяльності, захищають виконане індивідуальне завдання. У ході нашого формувального експерименту відзначена велика роль практики у формуванні професійної рефлексії студентів як основи їх суб'єктності, коли в процесі педагогічної підтримки студенти спільно з викладачем аналізують набутий досвід педагогічної діяльності, обговорюють проблеми, з якими вони зіткнулися на практиці, співвідносячи рівень теоретичної підготовки з вимогами нового стандарту як суб'єкта педагогічного буття.

Основним завданням переддипломної практики є забезпечення діалогового простору "студент – роботодавець – співробітники ВНЗ", у межах якого студенти знайомляться з функціонуванням школи, усвідомлюють вимоги школи до випускників педагогічного ВНЗ і можливістю працевлаштування, а викладачі випускової кафедри спільно з адміністрацією шкіл обговорюють основні проблеми підготовки молодих учителів початкових класів і можливі шляхи їх спільного вирішення.

Традиційні конференції та навчальні семінари на цьому етапі поступаються місцем сучасним освітнім технологіям, які орієнтовані



## РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

---

на дію: ділові ігри, кейс-технології, семінари-тренінги. Основну роль у підготовці і проведенні цих заходів відіграють викладачі кафедри початкового навчання. Мета таких заходів – знайомство з діяльністю шкіл і розвиток особистісної суб'єктної компетентності – культура самопрезентації (ділова гра "Секрети ефективної співбесіди"), командної роботи і лідерської компетентності (кейс-турніри та ділові ігри), самоорганізації і цілепокладання.

Наше завдання в експерименті полягало у зміні пасивної позиції студента на активну – суб'єктну, що безпосередньо сприяє професійному самовизначенню як педагога, тобто бути справжнім суб'єктом професійного самовизначення. Тому підґрунтям педагогічної підтримки етапу вибрано поєднання компетентнісного і суб'єктно-діяльнісно-розвивального підходів, що реалізуються в дисципліні "Організація та управління початковою освітою" для бакалаврів. Вона спрямована на формування загальнокультурної (здатність працювати в команді, толерантно сприймати соціальні, культурні й особистісні відмінності, здатність до самоорганізації та самоосвіти); загальнопрофесійної (готовність усвідомлювати соціальну значущість своєї майбутньої професії, мати мотивацію до здійснення професійної діяльності; готовність до психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу; готовність до професійної діяльності відповідно до нормативно-правових документів сфери освіти); професійної (здатність використовувати можливості освітнього середовища для досягнення особистісних, метапредметних і предметних результатів навчання і забезпечення якості навчально-виховного процесу засобами навчального предмета; готовність до взаємодії з учасниками освітнього процесу) компетентностей майбутніх учителів.

Одним з ефективних засобів розвитку суб'єктної компетентності в неформальному освітньому просторі є семінари-тренінги, основне завдання яких полягає в розкритті суб'єктного потенціалу і розвитку культури самореалізації в освітньому та професійному співтоваристві педагогів.

У процесі вивчення дисциплін "Практикум з художньої праці", "Трудове навчання з практикумом", "Образотворчого мистецтва з методикою викладання", "Технології вивчення дисципліни "Технології. Художня праця" у майбутніх учителів формуються компетентності: навчання, виховання і розвиток молодших школярів з урахуванням соціальних, вікових, психофізичних та індивідуальних

особливостей, у т.ч. особливих освітніх потреб учнів; здатність організовувати співпрацю учнів і підтримувати їх активність та ініціативність, самостійність, розвивати творчі здібності.

Під час навчання у магістратурі реалізується *наступний етап* – "персоніфікація", який сприяє забезпеченню процесів персоніфікації в освіті. Поняття "персоніфікація" ми розуміємо як процес усвідомлення себе як суб'єкта власного особистісно-суб'єктно-професійного буття та розвитку, побудованого на основі набутого педагогічного досвіду. Персоніфікація підкреслює необхідність такої організації освітнього процесу, яка орієнтована на внутрішню активність самого магістранта і заздалегідь передбачає його самостійність і автономність у навчальній діяльності. Самостійною дисципліною, яка є базою для здійснення подальшої педагогічної діяльності, а також виявляє основні підходи до її здійснення в системі початкової освіти є навчальна дисципліна "Загальні основи методик початкової освіти", вивчення якої передбачає знайомство з цілями, завданнями та змістом початкової освіти і формує загальнокультурну, загальнопрофесійну, професійну та найголовніше методичну компетентність у магістрантів. Самостійна робота студентів передбачає 136 годин. Накопичений фонд оцінних питань із дисципліни передбачає перелік компетентностей із зазначенням етапів їх формування в процесі засвоєння освітньої програми – це контрольні роботи (з теоретичної та практичної частини), підготовка рефератів, доповідей, проектне дослідження, тестування.

З точки зору реалізації педагогічної підтримки професійного самовизначення, цей етап передбачає створення сприятливих умов для професійного навчання: адаптації освітнього академічного контенту і процесу до кожної групи учнів з урахуванням індивідуальних можливостей, стилю мислення та мотивів діяльності, актуальних інтересів і умов педагогічної взаємодій, а також моніторинг поступу/успіху в конкретній області, забезпечуючи розвиток культури педагогічної рефлексії як суб'єкта педагогічної діяльності у початковій школі.

Вивчення навчальної дисципліни "Теорія і методика викладання в ВНЗ курсу "Методика викладання природознавства" становить підґрунтя для здійснення подальшої педагогічної діяльності. Вона передбачає знайомство з цілями, завданнями та змістом початкової освіти і формує насамперед методичну компетентність у магістрантів. Завдання дисципліни: сприяти моральному, громадянському,

екологічному, естетичному та патріотичному вихованню магістрантів; підготувати творчого педагога, який уміє самостійно аналізувати різноманітні методичні та практичні матеріали, альтернативні програми; опанувати методологію та методику планування, організації та проведення науково-педагогічного дослідження; уміти творчо знаходити і застосовувати різні форми і методи викладання "Методики викладання природознавства в початковій школі"; сприяти оволодінню культурою педагогічного спілкування і педагогічним тактом в умовах тісного педагогічного співробітництва зі студентами; сформулювати готовність діяти в нестандартних ситуаціях, самостійно освоювати і застосовувати на практиці методи досліджень, діагностики, проектування і рефлексування своєї педагогічної діяльності; сприяти здійсненню професійної самоосвіти й особистісного зростання; здійснювати педагогічний супровід соціалізації і професійного самовизначення студентів.

Організація і самоорганізація самостійної роботи – це двосторонній процес – дії викладача і студента, які спрямовані на успішне виконання завдань. Організація самостійної роботи з цієї дисципліни може бути пов'язана з обробкою бібліографічних даних, підготовкою письмової роботи (реферату, доповіді, анотації). Студенти виконують самостійно дослідницькі роботи з вирішення проблемних питань, використання методів активного навчання (аналіз конкретних ситуацій, дискусії, групова і парна робота, колективне обговорення складних питань, ділові ігри), читання фрагментів лекції (15-20 хв.), попередньо підготувавши їх за допомогою викладача, проведення лекційних занять типу лекції-бесіди, лекції-дискусії, де доповідачами і співдоповідачами виступають самі студенти, а викладач виконує роль ведучого. Такі заняття передбачають попереднє самостійне опрацювання кожної конкретної теми, роботу студентів з навчальними посібниками, отримання консультацій і використання додаткової літератури. Самостійна робота студентів здійснюється за допомогою методичного забезпечення.

У результаті реалізації цієї комплексної методики у майбутніх учителів початкових класів відбуваються такі позитивні зміни: 1) становлення суб'єкта навчальної діяльності – навчальна суб'єктність; 2) усвідомлення студентом себе як майбутнього суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі та його сприйняття;

3) набуття комплексної здатності формувати ієрархію цілей навчальної та квазіпрофесійної діяльності як суб'єкта навчальної діяльності та їх свідомо реалізація; 4) прояв студентом себе як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі, тобто суб'єкта квазіпедагогічної діяльності у ВНЗ; 5) усвідомлення студентом себе як першопричини, суб'єкта завершених педагогічних дій, тобто як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі.

Щорічно наказом ректора призначається комісія з персонального працевлаштування випускників Кримського інженерно-педагогічного університету, в роботі якої беруть участь керівники структурних підрозділів, співробітники Методичного центру освіти міста Сімферополя. Протягом навчального року відповідальні за працевлаштування випускників у підрозділах (факультетах, кафедрах) спільно зі співробітниками Центру сприяння працевлаштуванню та планування кар'єри формують базу місць працевлаштування випускників: збирають заявки на фахівців, гарантійні листи і т.ін.

Таким чином, студенти університету мають можливість підібрати місце роботи ще до получения диплома і після закінчення університету отримати персональне місце майбутнього працевлаштування. Практика свідчить, що завдяки цій формі роботи кількість працевлаштованих випускників щорічно складає від 82% до 92%. Це досить високий показник порівняно з іншими ВНЗ. Традиційна система розподілу випускників переходить на інноваційний рівень, що передбачає усвідомлений вибір майбутнього місця роботи на основі співвіднесення власних професійних устремлінь, запитів і можливостей, які пропонують навчальні установи – роботодавці. Важливо відзначити зміну якісних показників працевлаштування випускників, які відображаються у збільшенні кількості персональних заявок на випускників факультету психології та педагогічної освіти. Наявність таких заявок дозволяє наголошувати про те, що випускник – учитель початкових класів зробив самостійні кроки щодо майбутнього працевлаштування: склав і відправив в школу резюме або заповнив анкету, пройшов співбесіду, тестування, а адміністрація шкіл прийняла рішення про готовність запропонувати йому вакансію для працевлаштування.

Отже, таку комплексну методику вважаємо досить ефективною і пропонуємо творчо адаптувати до будь-якого педагогічного ВНЗ із урахуванням специфіки регіону.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Біла книга національної освіти України [текст] / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.] ; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К. : Інформаційні Системи, 2010. – 340 с.
2. Слостєнін В. А. Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя [текст] / В. А. Слостєнін // Педагогический профессионализм в современном образовании : матер. III Междунар. науч.-практ. конф. (21-22 февр. 2007 г., г. Новосибирск) / под ред. Е. В. Андриенко. – Новосибирск : НГПУ, 2007. – С. 5–21.
3. Сыромятников И. В. Профессионализм, субъектность и самоопределение специалиста : концептуальные подходы к определению и развитию [монография] / И. В. Сыромятников, И. Г. Ожерельева, Э. В. Репин. – М.: Изд-во СГУ, 2009. – 208 с.
4. Ягупов Василий. Субъектность и профессиональная субъектность педагога как интегральный показатель сформированности его профессиональной компетентности [Электронный ресурс] / Василий Ягупов // Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації : зб. мат. II міжнар. наук.-практ. конф. (25-26 лютого 2016 р., м. Київ). – К. : Міленіум, 2016. – С. 324–325.
5. Ягупов В. В. Формирование и развитие профессиональной субъектности офицеров [текст] / В. В. Ягупов, Н. А. Крышталь, В. Н. Король // Известия Российской академии образования. – 2013. – №1. – С. 74–83.

*Копетчук В. А.*

## **АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Інтеграційні процеси, глобалізація, зростання впливу інформаційних засобів, соціально-економічного фактору спонукають сучасну освіту звернутися до розгляду інноваційних технологій, які повинні забезпечити гармонізацію в побудові нових педагогічних моделей в освітньому середовищі навчально-виховних закладів.

У зв'язку із стратегічним завданням щодо наближення української національної системи освіти до освітніх систем найрозвиненіших країн із подальшою її інтеграцією у світовий простір, реалізація інноваційних технологій є важливою ланкою освітніх реформ в Україні [6, с. 14].

Поняття "педагогічна технологія" сучасною наукою трактується неоднозначно. Спочатку воно пов'язувалось в педагогіці з використанням технічних засобів навчання. Сучасного розуміння термін набув у західній педагогіці у 60-70-х роках ХХ ст. [7, с. 16].

Учений-дидакт І. Я. Лернер визначає педагогічну технологію як сукупність необхідної та відтворюваної послідовності дій учителя й учня. Науковець-дослідник В. Ф. Паламарчук визначає технології навчання як моделювання його змісту, мети, котре при цьому оптимізує здатність суб'єктів навчання до широкого включення у діяльність їх внутрішніх сутнісних сил [4, с. 14].

До сучасних інноваційних технологій відносять проблемне, модульне, індивідуальне, диференційоване, проектне, рейтингове, комп'ютерне, програмоване, розвивальне та інші форми навчання. Особливо активно розробки нових навчальних технологій почалися з 90-х років 20 ст., основою яких стала інтенсифікація, прискорений спосіб оволодіння учнями навчальною інформацією, діяльнісний підхід, який передбачає не просто засвоєння нових знань, а способи такого засвоєння, створення ситуацій, які спонукають до саморозвитку, самонавчання, самопізнання осмисленого, визначення своїх можливостей.

Сучасна педагогічна технологія охоплює коло теоретичних та практичних питань керування, організації навчального процесу, методів та засобів навчання. Характерною тенденцією розвитку сучасної педагогічної технології є використання системного аналізу у

вирішенні практичних питань, пов'язаних зі створенням та використанням навчального устаткування та технологічних засобів навчання.

Спочатку педагогічну технологію в науковій літературі розглядали як застосування в навчанні технічних засобів та засобів програмованого навчання, яке виникло як інноваційна технологія одним із перших. Останнім часом педагогічну технологію пов'язують з новими науковими підходами до аналізу та організації навчального процесу.

Серед трактувань поняття "педагогічна технологія" у вітчизняній літературі можна виділити такі:

1. Педагогічна технологія як наука про розвиток, освіту, навчання і виховання особистості на основі позитивних загальнолюдських якостей та досягнень педагогічної думки, а також основ інформатики [1, с. 34]. Таке розуміння дуже близьке до понять "методика", "метод", іноді використовують також термін "навчальні технології", "дидактичні технології" тощо [1, с. 47].

2. Педагогічна технологія як сукупність форм, засобів та прийомів в роботі вчителя.

3. Педагогічна технологія як технологія побудови навчального процесу, що має за мету підвищення ефективності освіти, гарантоване досягнення запланованих результатів навчання [3, с. 67].

4. В.П. Беспалько зазначає, що педагогічна технологія – це системне та послідовне здійснення на практиці навчально-виховного процесу, що ґрунтується на постановці конкретних педагогічних завдань з адекватними формами та засобами їх здійснення [4, с. 90].

5. Технологію навчання можна визначити і як алгоритмізацію спільної діяльності учнів та вчителів по розв'язанню дидактичних задач через адекватні форми, засоби та методи навчання.

Інноваційна педагогічна технологія – це проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці. Головна особливість педагогічної технології: панування освітнього процесу відбувається на основі конкретних проблем певного освітнього середовища. Отже, призначення інноваційної педагогічної технології – удосконалити, втілити нові підходи в конкретних умовах, зробити педагогічний процес ефективним шляхом свідомої цілеспрямованої педагогічної діяльності всіх учасників цього процесу [3, с. 12].

Інноваційні технології навчання відображають шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах визначеного предмета, теми, й у межах цієї технології це близько до окремої методики. Окремо

предметна педагогічна технологія – це сукупність методів і засобів для реалізації визначеного змісту навчання в межах одного предмета.

Викладання в вищій школі вимагає оновлення методики в більшій мірі, ніж в основній. Саме вищій школі пред'являються нові вимоги до організації навчальної діяльності студентів, робляться спроби її технологізації, тобто розробляється комплекс оптимальних дидактичних умов взаємодії обов'язкових, взаємопов'язаних засобів, прийомів і методів, об'єднаних у систему, яка гарантує прогнозований результат [7, с. 78].

У зв'язку з цим, у вищій школі поступово набирає популярності модульна технологія, що активно впроваджується з 1972 року [2, с. 32]. Після Всесвітньої конференції ЮНЕСКО 1972 р. у Токіо, де обговорювалися проблеми освіти дорослих, модульна система (технологія) була визнана як найбільш ефективна для безперервного навчання не тільки для дорослих, але і для старшокласників. Цей вид освітньої технології широко застосовується в вищій школі. Сучасна вища професійна школа страждає від насиченості навчальних програм: один предмет змінюється іншим, на вивчення деяких з них відведено лише декілька годин, хоча рівень складності досліджуваного матеріалу досить високий. Форсоване проходження матеріалу (найчастіше традиційними методами) перешкоджає засвоєнню, бо головною умовою тут виступає термін проходження програми. Така ситуація особливо актуальна для вивчення гуманітарних дисциплін, де необхідно вивчити і засвоїти великі обсяги навчального матеріалу [6, с. 45].

Якщо метод – це сукупність операцій і дій при виконанні якогось виду діяльності, то педагогічні технології – це чітке виконання цих операцій і дій, певна логіка їх виконання. Якщо метод технологічно не опрацьований, він рідко знаходить широке і, головне, правильне застосування на практиці. Педагогічні технології зовсім не передбачають жорсткої алгоритмізації дій. Вони не виключають творчого підходу, розвитку і вдосконалення застосовуваних технологій, але за умови правильного дотримання логіки і принципів, закладених у певному методі [3, с. 168].

Інноваційні технології розвивального навчання вирізняє гуманістична спрямованість, спрямована на розвивальний характер навчання, соціалізацію особистості. Проте розвивальне навчання виділяють і як окрему педагогічну технологію.



В історії школи та науки проблема розвивального навчання була не як самостійна, а як складова частина інших проблем навчання.

Основною рисою інноваційних технологій навчання є орієнтація на чітко окреслену мету, визначення принципів і розробка прийомів оптимізації освітнього процесу, а також оцінювання методів, які застосовуються [6, с. 70].

З середини 50-х років XX століття з'явився новий технологічний підхід до будови самого навчального процесу і він мав наступну структуру:

- а) концептуальна основа;
- б) змістова частина навчання: цілі навчання, зміст навчального матеріалу;
- в) процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального процесу, методи і форми роботи педагогів, діяльність педагога в процесі засвоєння навчального матеріалу;
- г) діагностика навчального процесу [3, с. 56].

На даний час час існує чимало інноваційних технологій навчання, кожна з яких має право на існування, вивчення і впровадження. А саме:

- педагогічна технологія критичного мислення;
- технологія навчання як дослідження;
- інтегральна педагогічна технологія;
- технології формування творчої особистості;
- технологія розвивального навчання;
- педагогічна технологія проблемного навчання;
- інформаційні технології навчання;
- технологія особистісно орієнтованого уроку;
- проєктивна технологія та багато інших [8, с. 234].

Проаналізуємо деякі з них. Технологію критичного мислення розробив та впровадив Альберт Камю [12, с. 45].

Це – спільний міжнародний проект освітян, методична система "Розвиток критичного мислення при викладанні різних предметів" у розрізі проєкту "Читання та письмо для критичного мислення" (ЧПКМ). Технологія розвиває в особистості здатність мислити критично та раціонально, використовувати та оцінювати власні знання [7, с. 34].

Ефективна стратегія розвиває готовність і вміння роздумувати над прочитаним, бути учасником текстової дії, вчитися користуватися текстом, бути текстовим аналітиком. Технологія критичного мислення

передбачає формування в особистості соціально-критичної грамотності.

Серед невинного потоку інформації дуже важливо вибрати головне, необхідне, вкрай важливе в майбутній професійній діяльності. Уміння вибрати найголовніше – запорука успіху. Майбутнє відкриється тільки для того, хто зуміє критично осмислити отриману інформацію і виробити власний план щодо її реалізації. Це можуть зробити ті люди, які здатні критично мислити [4, с. 34].

Стратегія критичного мислення сприймається сьогодні як перспектива самореалізації особистості в умовах демократичного суспільства і основною метою технології критичного мислення є формування власної точки зору, вміння впевнено вести дискусії та приймати виважені рішення, самостійно здобувати знання, учитись відкрито спілкуватись, логічно мислити та аргументувати свою позицію [7, с. 23].

Серед методик, які допомагають сформувати і розвинути критичне мислення можна назвати такі: мозкова атака; читання з передбаченням; сенкан; 5-ти хвилинне есе; кутки; кубування; гронування; стратегія позначок-поміток; стратегія подвійних нотаток; стратегія "Порушена послідовність" та інші [6, с. 47].

Застосування цих методик викликає інтерес до нового матеріалу, появу творчості в своїй роботі, поштовх до вільного мислення, дає можливість показати себе в колективі, відбувається розкріпачення особистості – людина почувається вільно, спокійно, впевнено.

Так, модельне заняття з використанням інтерактивних стратегій – це активна пошуково-пізнавальна діяльність, в процесі якої особистість вчиться мислити критично, виважуючи значимість прочитаного, а значить – концептуально. Таке заняття досить ефективне, хоча вимагає багато часу, концентрації уваги, чітко фіксованої мети.

Учена О.І. Мариновська виділяє інтегральну педагогічну технологію, за якою, побудова предметного навчання відповідає завданням особистісно-орієнтованого навчання, бо дає можливість виявити ставлення особистості до навколишнього світу, що є для нього цілісним і багатограним [5, с. 13].

Традиційний предметний підхід до навчання передбачає поділ знань на гуманітарні, природничі та технічні галузі. У наш час стоїть питання не просто про набуття наукових знань з окремих навчальних дисциплін, а про створення цілісної картини дійсності, "образу сучасного світу".

Тому слід виокремити основні принципи застосування таких інноваційних технологій, а саме: подача навчального матеріалу на інтегрованій основі; формування цілісних знань особистості; розвиток особистісного потенціалу студента. Основною метою і завданням освітнього середовища є створення оптимальних умов для розвитку та самореалізації студентів шляхом формування цілісних знань про об'єкт вивчення, які слугують основою творення "образу сучасного світу". Завдання полягає в розкритті особистісного потенціалу студента, у формуванні інтересу, реальних мотивів учіння, стимулювання механізмів самоактуалізації та самореалізації особистості, і, звичайно, формування майбутнього фахівця, який зуміє втілити у майбутню професійну діяльність свою вільну і незалежну думку [6, с. 45].

Інтеграція як зміст будь-якої інноваційної технології передбачає пошук спільних платформ для зближення предметних знань та отримання нових на стику традиційних.

Бінарні навчальні заняття та інтегровані семінари, практичні заняття нетрадиційні за формою проведення. В самій їх назві відображена сутнісна характеристика кожного з них, що полягає в "об'єднанні" зусиль педагогів різних дисциплін (або інших фахівців), в інтеграції знань про певний об'єкт вивчення, здобутих засобами різних наук [6, с. 90].

Фахівці з інших предметів залучаються тоді, коли реалізація мети заняття ускладнюється: "...педагогові доводиться розкривати ті сторони об'єкту вивчення, які не входять у зміст його предмета, але без яких цілісне уявлення про об'єкт вивчення сформувавши не можна" [9, с. 35].

Викладач основного предмета та викладач-асистент (чи асистенти) формують модель-проект інтегрованого заняття, узгоджують навчальну діяльність навколо спільної освітньої мети. Для цього добираються оптимальні методи та прийоми, форми навчальної роботи. Картина сприйняття дійсності постає перед студентами цілісною, створюється "образ світу". При цьому навчальні заняття на інтегрованій основі можуть бути проведені в формі усної журналу, екскурсії, конкурсу, театралізації тощо [5, с. 87].

Особливо уважно слід підійти до відбору навчального матеріалу та побудови структури заняття. Можна виділити такі етапи:

- добір фактичного матеріалу викладачами -предметниками;
- визначення основного та фонового матеріалу з наступним формуванням смислових блоків;

- визначення "контактних" зон, точок перетину інформаційно-смыслових блоків;

- інтегровані заняття полягають в об'єднанні питань про певний об'єкт вивчення, здобутих засобами різних навчальних дисциплін [2, с. 45].

Цивілізовані країни дбають про творчий потенціал суспільства взагалі і кожної людини зокрема.

Кожна особистість наділена надзвичайно багатим творчим потенціалом, який у житті часто залишається нереалізованим через об'єктивні чинники. Завдання вищої школи – забезпечити, щоб їх було якомога менше; прищеплювати навички, завдяки яким людина самостійно керуватиме своєю пізнавальною активністю, буде самостійно мислити, приймати неординарні рішення, свідомо обирати свою життєву позицію, генерувати оригінальні ідеї в майбутній професійній діяльності [1, с. 45].

У процесі формування творчої особистості педагог прагне не до накопичення знань та вмінь, а до збагачення студентів творчим досвідом, їх самореалізації. Сприятимуть такому підходу високий рівень активного мислення, організованості і цілеспрямованості навчальних процесів [5, с. 56].

Цьому сприяє технологія формування творчої особистості, сутність якої у створенні педагогом ситуації творчої подачі, узагальнення, експериментування, пошуку; використання ігрових моментів, що стимулюють прояви самостійності студентів, їх творчі можливості. Студент ще в роки навчання повинен включатися в такі професійні, змодельовані ситуації, які наближать його до майбутньої професійної діяльності.

Педагог, який творчо реалізує свої педагогічні здібності під час спільної праці формує в студентів і культуру навчальної праці, розвиває самостійність, створює ситуацію успіху, творчого пошуку, навчає мислити, порівнювати, узагальнювати, створює психологічну атмосферу підтримки.

Основними формами проведення занять є брейн-ринги, конкурси, заняття-панорама, творча майстерня, прес-конференції та інше [7, с. 46].

Президент НАПН України В. Г. Кремінь вважає, що "...нові інформаційні технології стають не тільки головою рушійною силою прогресу, але й потужним засобом навчання". Саме він запропонував ще одну інноваційну технологію – інформаційну [4, с. 34].

Під інформаційною технологією розуміють таку модель навчально-виховного процесу, у якій мета досягається насамперед за рахунок найповнішого використання можливостей комп'ютерів та програмного забезпечення [2, с. 45].

Основною метою інформаційних технологій є підготовка особистості до комфортного самопочуття в умовах інформаційного суспільства. Інноваційні інформаційні технології передбачають: інтенсифікацію навчання; формування інформаційної культури в студентів; підготовку фахівців, компетентних у галузі інформатики та техніки.

Використання комп'ютера на заняттях передбачає знання педагогом принципів роботи інтернет-джерел, їх можливостей, а також доцільності застосування комп'ютерної техніки при вивченні тих чи інших тем. Важливою умовою успішного використання інтернет-джерел є співпраця викладача і студента [4, с. 45].

Інноваційні інформаційні технології можна поділити на два класи:

Технології навчання "один-на-один" – на цьому рівні відбувається персоніфіковане навчання, без використання електронної мережі;

Технології дистанційного навчання – навчання у віртуальному освітньому просторі, у процесі якого студенти можуть перебувати на великих просторових відстанях і здійснюють інформаційний обмін як один від одного, так і від педагогів, а також здійснюють інформаційний обмін за допомогою електронної мережі [90, с. 23].

Комп'ютерна техніка в вищій школі являє собою потужну інформаційну підтримку педагогів і в організації навчального процесу, підвищує якість та ефективність навчальних методик, дає можливість реалізації індивідуального підходу до кожного студента [4, с. 123].

Учений С. І. Подмазін вважає, що особистісно орієнтовані технології однаковою мірою зверненні до всіх учасників педагогічного процесу, їхніх особливостей і схильностей. Педагог, має щоразу ніби заново будувати свої стосунки з вихованцем, особистісний момент утворює центр таких технологій. Особистісна позиція педагога полягає в людяності, не утилітарності ставлення не лише до вихованця, а й до самого себе як особистості [6, с. 123].

Наукові засади особистісно орієнтованих технологій розглядаються як психолого-педагогічні основи творчого розвитку особистості. Особистісний підхід потребує вбачати і в усіх, залучених до освітнього процесу, неповторну унікальну особистість, постійно виявляти і підкреслювати її досягнення в цьому процесі, шляхетність почуттів та

знахідок розуму, щоб кожен не тільки відчував особистісно і себе, і кожну іншу людину, а й поважав іншу особистість, її індивідуальність та неповторність незалежно від того, наскільки вона здається зрозумілою для оточуючих [7, с. 45].

Особистісна позиція педагога полягає в гуманістичному ставленні до людини як до найвищої цінності, як до мети, а не до засобу.

Особистісно зорієнтований навчально-виховний процес будується у формі співпраці. Тут учасники потрапляють у рівноправну позицію: майбутній фахівець отримує можливість проявляти самостійність мислення, незалежність, здатність до вибору, тобто якості професіонала.

Особистісно зорієнтоване заняття починається з визначення педагогічної мети, яка повинна стати особистою метою кожного студента. Прийняття мети студентами і педагогом у формі діалогу є першим відправним пунктом у реалізації особистісно орієнтованого навчання [6, с. 45].

У розвивальному навчанні центральною фігурою, від якої залежить успіх, є не педагог, а студент. І функція педагога полягає не в передачі знань, а в організації навчальної діяльності студентів.

Розвивальне навчання, змінюючи зміст і метод викладання навчального матеріалу специфічними засобами організації навчальної діяльності, створює інакше середовище життєдіяльності людини, справжню соціальну ситуацію розвитку особистості. Це виявляється в тому, що: формується система стосунків рівності з усіма учасниками педагогічного процесу; складається **система захопленого інтелектуального пошуку**; знімається тягар зовнішньої соціальної стимуляції, що сприяє формуванню почуття відповідальності за свою діяльність [8, с. 56].

Технологія розвивального навчання дозволяє сформувати в особистості здатність до самопізнання, самовдосконалення, саморозвитку. Застосування основних принципів цієї технології дозволяє поступово, за час навчання набувати "вміння вчитися".

Таким чином, мета розвивального навчання полягає у формуванні в особистості здібностей до самовдосконалення, формування активного, самостійного творчого мислення, а значить – самостійного навчання [12, с. 78].

У процесі розвивального навчання людина не тільки отримує нову інформацію, а і осмислює її, застосовує в подальшому навчанні, що сприяє самовдосконаленню та становленню її як особистості. Найбільш

ефективні методи: проблемні, дослідницькі, тобто такі, що сприяють розвитку творчого, критичного мислення та уяви.

Зміст технології розвивального навчання можна передати словами китайської мудрості: "я слухаю – і я забуваю; я бачу – я запам'ятовую; я роблю – і я розумію" [2, с. 123].

Слід зазначити, що існує велика кількість інноваційних педагогічних технологій. Сюди відносять проблемне, модульне, індивідуальне, диференційоване, проектне, рейтингове, комп'ютерне, програмоване, розвивальне та багато інших видів. Кожна з цих видів технологій є досить продуктивною і сприяє кращому оволодінню майбутньою професією.

Перспективним шляхом реформування педагогічної освіти є впровадження інноваційних рефлексивно-предметних ігрових технологій, що обумовлені:

- 1) необхідністю застосування системно-діяльнісного підходу;
- 2) потребами здійснення особистісно-зорієнтованого навчання у всіх ланках освітньої системи, заміни малоефективних вербальних способів передачі знань розвивальним навчанням;
- 3) можливістю експертного проектування технологічного ланцюга процедур, методів, організаційних форм взаємодії учасників освітнього середовища, що забезпечує гарантовані ефективні результати навчання.

Ефективність особистісно-зорієнтованих педагогічних технологій суттєво залежить від того, наскільки повно реалізовані інтереси особистості, як ураховані її професійно-психологічні особливості, які перспективи їх розвитку. Звідси пріоритет розвивального навчання на противагу інформаційному, спрямованість на розвиток особистості в множинності суб'єктивних картин світу на відміну від однозначних "програмних" уявлень, діагностика особистісного розвитку, ситуаційне проектування, смисло-пошуковий діалог, включення навчальних задач у контексті професійних проблем [4, с. 79].

Освіта – це рівень, який закладає фундамент загальної професійної підготовки. Тому пріоритетними завданнями навчання у вищій школі на сучасному етапі мають бути не лише формування в студентів певної кількості знань, загально-навчальних умінь та навичок, а й забезпечення подальшого становлення особистості, розвиток її розумових здібностей, загальний всебічний розвиток. Ідеї розвивального навчання найбільше відповідають поставленим професійно спрямованим навчальним завданням. Тому зрозуміло, що

абсолютна більшість педагогів-практиків все частіше звертається до ідей, засад і методик розвивального навчання, щоб ефективніше впроваджувати їх у практику.

Теоретичні та практичні поради Д. Б. Ельконіна, Л. В. Давидова, Л. В. Занкова, К. Д. Ушинського, Я. Корчака, В. О. Сухомлинського, Ш. О. Амонашвілі та інших видатних педагогів переконують нас в необхідності всебічного розвитку людини: інтелектуального, духовного, фізичного, трудового, естетичного; в активній діяльності, різних видах співпраці дитини й дорослого, окремої індивідуальності й колективу. Перед сучасною освітою постає завдання не тільки здобувати знання, а й сформувати особистість – Людину, яка була б здатна стати суб'єктом власної діяльності, самостійно ставити перед собою дослідницькі завдання, а також виконувати їх, особистість, яка має творчий підхід до реалізації власної професійної діяльності. Насамперед – це розвиток інтелекту. Не сума знань з різних предметів, а вдумливий погляд на явища і предмети, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, проникнення в суть проблеми, її дослідження, визначення особистої ролі у тих змінах, що відбуваються в навколишньому середовищі й суспільстві. Розвиваючи інтелект особистості, ми формуємо її мислення, а через нього – моральні якості, саму особистість.

Отже, розвивальне навчання – це не лише повноцінне виховання, а в його основі знаходиться величезна сила самовиховання, саморозвитку й самоосвіти [1, с. 94].

Видатний педагог сучасності В. О. Сухомлинський відмічав, що "повноцінне навчання, тобто навчання, яке розвиває розумові сили і здібності, було б немислимим, якби не соціальна спрямованість, скерованість навчання – розвивати розум, виховувати розумну людину, навіть за умови відносної незалежності розумового розвитку творчих сил розуму від обсягу знань" [9, с. 56].

Система розвивального навчання висуває нові вимоги насамперед до викладача. Оскільки під час уроків у системі розвивального навчання учень виявляє себе в колективній діяльності, в умовах співпраці з суб'єктами, необхідною якістю педагога є здатність до побудови колективно – розподіленої діяльності, а також здатність до формування стосунків з дітьми на основі принципу рівності, орієнтації педагога на взаємодію з дитиною.

Найважливіша якість інтелекту педагога – виявлення творчості в педагогічній діяльності, яка неможлива за відсутності установки на саморозвиток та особистої орієнтації на активний розвиток. Педагог,



## РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

---

який працює в системі розвивального навчання, цінує творчість і сміливість у відстоюванні власної думки, стимулює виявлення цих якостей в інших, а також має високий рівень гнучкості мислення, формує високий рівень розвитку навчальних і пізнавальних інтересів особистості за відсутності навчальної тривожності [4, с. 56].

Досвід роботи свідчить, що практичне застосування ідей розвивального навчання змушує педагога, насамперед, детально опанувати особливості психофізіологічного розвитку особистості. Педагог має вдумливо враховувати готовність особистості до бажання професійно зростати, щоб за допомогою створення відповідного розвивального середовища, змісту і методики навчання прискорювати її розвиток. Особливо при цьому слід враховувати мотиваційну сферу студента.

Утілення ідей розвивального навчання педагогами-практиками у сучасній педагогічній науці й практиці спрямоване на те, щоб поряд із формуванням знань, умінь та навичок забезпечити реалізацію й оздоровлювальної функції освітнього середовища. Методика впровадження розвивального навчання має такі переваги:

- попереджує перевантаження, оскільки заперечує надмірне насичення інформацією;
- розвиває мислення, оскільки перетворює особистість в активний об'єкт сприймання;
- навчає спілкуванню, бо викликає потребу висловлювати свою власну точку зору та слухати думку опонента;
- допомагає вихованню, тому що задовольняє природне бажання людини до самовираження і самовдосконалення;
- сприяє фізичному здоров'ю, бо враховує психофізіологічні особливості кожної особистості, її творчі здібності [3, с. 67].

Досвід роботи дає право стверджувати, що цінності творчості і виявлення творчості в педагога сприяють формуванню вільної творчої особистості, якій цікавий сам процес навчання і яка прагне виявляти творчий підхід у будь-якій діяльності.

Основним у професійній діяльності педагога є гнучкість мислення, здатність знайти кілька якісно нових варіантів розв'язання завдання, поставленого перед ним. Тобто, в результаті виникнення нового завдання, педагог діє не стереотипно, а єдиним правильним, як йому здається, способом. Як викладач, він зобов'язаний навести кілька нових, принципово інших, несхожих варіантів розв'язання проблеми, що і є виявленням творчого підходу в професійній сфері. У цьому полягає

гнучкість мислення. Педагоги, які працюють у традиційній системі, дотримуються напрацьованих схем і не прагнуть внести в навчальний проект нові сучасні дані, реагують на труднощі, які виникають в освітньому середовищі стереотипно [23, с. 68].

Педагоги, які працюють з інноваційними технологіями навчання, відзначаються високим показником теоретичного мислення, мають активний розвиток, перевагу цінності „розвиток” і відсутність цінності „ретельність”, а також досягають високого рівня розвитку пізнавальних інтересів студента. Педагог, який цінує здатність до саморозвитку, розвивається сам, не потребує певної ретельності від студента (ретельність – дія особистості за заданим алгоритмом, чітке дотримання визначених педагогом меж). Відомо, що людина, яка під час виконання навчального завдання просувається тільки у визначених рамках і не прагне пізнати межі своїх здібностей, свого „можу – не можу”, не здатна реалізувати творчий підхід у навчальній діяльності.

Психологами визначено, що ТВОРЧИСТЬ – це процес створення особистістю нового, яке ніколи раніше не існувало. Це означає, що педагог, який вимагає від особистості повної ретельності, блокує виявлення в неї творчих здібностей. Творча реалізація залежить як від здібностей самої особистості, середовища в якому вона розвивається, так і від конкретних методів і прийомів, які застосовує педагог у навчанні та вихованні, а також від особистісних особливостей і характеру вираження установки на саморозвиток і творчість. Тільки педагог з яскраво вираженою потребою в саморозвитку здатний створити умови для формування творчості в особистості, яка розвивається [2, с. 45].

Так, упровадження елементів системи розвивального навчання в практику роботи Житомирського Інституту медсестринства розпочалось після творчої поїздки директорів та заступників директорів шкіл у м. Бердичів Житомирської області з метою вивчення та впровадження в практику ідей психолога – педагогічної науки та передових педагогічних технологій.

Пізніше викладачі прослухали курс програми "Крок за кроком", як елемент системи розвивального навчання. Програма "Крок за кроком" розкриває перед учасниками освітнього процесу чотири загальних концепції: СПІЛКУВАННЯ; НЕБАЙДУЖІСТЬ; СПІЛЬНІСТЬ; ВІДНОСИНИ.

СПІЛКУВАННЯ є ключовою методичною ідеєю, одночасно змістом у викладанні всіх фахових дисциплін.

НЕБАЙДУЖІСТЬ – забезпечує поштовх у вивченні основ наук.

## РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

---

СПІЛЬНІСТЬ – допомагає уявити зв'язок між професійними цінностями та громадянським правом.

ВІДНОСИНИ - допомагають робити відкриття з того, що вже відомо та сприяють розширенню кругозору [2, с. 45].

Завдяки цим специфічним ідеям програма "Крок за кроком" досягає чотири мети:

- розвиток особистості, яка прагне завжди вдосконалюватися, займатися самоосвітою;
- створення освітнього середовища, яке ґрунтується на самоповазі та демократичних цінностях;
- забезпечення безперервності розвитку та практики;
- гарантоване оволодіння всіма професійними вміннями для успішної участі в житті демократичного суспільства [23, с. 56].

Педагоги закладу і зараз працюють за програмою "Крок за кроком" допомагають студентам успішно досягти поставлених цілей шляхом виявлення їхніх сподівань про те, як дійти до мети. Досягти цілей можна різноманітними шляхами. Сподівання – це своєрідні запрошення, які спонукають позитивну поведінку, а не вимоги до особистості. Вони пропонуються в доброзичливій приємній манері.

Більшість педагогів Житомирського Інституту медсестринства і зараз упроваджують у систему своєї роботи елементи розвивального навчання та елементи програми "Крок за кроком", оскільки її практична спрямованість, динамічність форм і методів роботи, спільне з студентами планування та мотивація навчальної діяльності, співпраця з виробничими установами та громадськими організаціями дає змогу студентам можливість максимально наблизитись до майбутнього професійного життя, спробувати себе в ролі професіонала, що дуже допомагає студентові у формуванні життєвих компетенцій.

Вивчення досвіду педагогічної школи в Україні дозволяє виділити ряд тенденцій розвитку інноваційних педагогічних технологій і зростання. Дотримання умов діагностичності, соціально-ігрової контекстності, діалогічності, моделювання професійних ситуацій, модульності, суб'єктності, підвищення ролі творчої індивідуальності педагога сприяє їх широкому впровадженню. У навчально-виховному процесі вищої повинні ефективно використовуватися: насамперед, інноваційні технології розвивального навчання, а також технології, що забезпечують інтеграцію предметних знань й умінь з різних видів діяльності; ігрові технології, що формують уміння розв'язувати творчі

завдання на основі вибору альтернативних варіантів; тренінгові технології, спрямовані на розвиток творчого мислення, комунікативної, психологічної компетентності; інформаційні технології тощо [4, с. 67].

У результаті вивчення особливостей творчого використання інноваційних технологій у вищих навчальних закладах викристалізувалися ключові ідеї їх застосування:

1. Навчання є ефективним, якщо студенти розв'язують реальні практичні завдання і з цією метою освоюють нові технології.

2. Інноваційний підхід до розвивального навчання сприяє мотивації і підвищує якість засвоєння студентами нових знань.

3. Розвивальне навчання – це завжди розвиток особистості, зміна її поглядів, установок, цінностей, норм. У системі інноваційного навчання на перший план виходить особистісний потенціал студента, його здатність бути суб'єктом інноваційної діяльності.

Модель розвивального навчання передбачає вдосконалення розумових процесів з урахуванням можливостей кожної особистості. Для того, щоб педагог розробив програму такого навчання, він повинен дотримуватись наступних педагогічних умов:

1. Вийти за межі встановленої навчальної програми.

2. Дати студенту змогу займатися тими видами діяльності, які викликають у нього найбільший інтерес, самостійно визначати інтенсивність та обсяг діяльності.

3. Лише допомагати студенту поставити перед собою завдання та оволодіти необхідними методами і навичками їх застосування.

4. Працювати зі студентською групою, починаючи зі стартової діагностики з предмета (тест з невеликої кількості завдань).

5. Визначити типи завдань для різних груп [2, с. 34].

Для організації розвивального навчання педагог може використовувати проблемні, продуктивні та дослідницькі методи, що сприяють розвитку творчого мислення та уяви. При цьому можливе також використання інформаційних, репродуктивних та репродуктивно-продуктивних методів.

Добрий результат дає колективний засіб навчання, який здійснюється в ході спілкування в динамічних парах. Він має ряд особливостей в організаційному, дидактичному, виховному плані, а особливо – в розвивальному, бо студент виступає в ролі суб'єкта і об'єкта, навчання відбувається відповідно до індивідуальних особливостей.

Технологія розвивального навчання потребує від учителя конкретних професійних здібностей, умінь та навичок, зокрема реалізації на практиці знань психолого-педагогічних основ навчання, творче планування системи провідних знань і засобів діяльності студентів на основі глибокого вивчення їх реальних можливостей тощо.

Тому, проаналізувавши різні аспекти впровадження інноваційних технологій навчання, можна зробити висновок, що хоч існує деякий супротив, але педагоги, всі учасники освітнього процесу прагнуть його покращити та сприяти забезпеченню модернізації підготовки майбутніх фахівців.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі / А. М. Алексюк. – К. : Рад.школа, 1990. – 128с.
2. Аузіна М. О. Інноваційні процеси в освіті : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / М. О. Аузіна, А. М. Возна. – Львів : ЛБІ НБУ, 2003. – 103 с.
3. Бабанський Ю. Оптимізація педагогічного процесу / Бабанський Ю., Потапник М. – К. : Рад. школа, 1982.–123 с.
4. Березюк О. С. Дидактика: теорія та практика. Навч.-метод. Посібник / Березюк О. С., Власенко О. М. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – 224 с.
5. Даниленко Л. Інноваційна педагогіка: до практики через теорію / Л. Даниленко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 1. – С. 36–38.
6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
7. Максимюк С. П. Сучасний передовий педагогічний досвід / С. П. Максимюк. – Рівне, 1999.
8. Молодцова А. А. Истоки развивающего и воспитывающего обучения // Начальная школа. – 2005. – № 11.
- Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – Т. 2. – К. : Радянська школа, 1976. – 198 с.

*Аргіропоулос Дімітріс*

## ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА, СПРИЯТЛИВОГО ДЛЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У державних документах Італії, зокрема статті 1 Закону 104/1992, зазначається, що "Республіка гарантує повагу до людської гідності та прав на свободу й автономію людини з обмеженими можливостями і сприяє повній інтеграції в сім'ю, в школу, на роботу, в громаду", а також "сприяє роботам, спрямованим на подолання стану емаргінації й соціального виключення людини з обмеженими можливостями". З огляду на це, на освітян покладається завдання виконувати таку діяльність на високому професійному рівні, щоб гарантувати реалізацію особливих запитів людей із вадами фізичного розвитку, сприяючи їх максимальному розвитку.

Відтак доцільним є аналіз педагогічного аспекту інтеграції дітей з особливими потребами у соціально-педагогічне середовище.

Інтеграція інклюзії у шкільний процес є актуальним освітнім завданням; разом із тим, кожен із цих двох процесів виконує різні функції. Так *інтеграція* (у пункті 3 статті 12 названого вище Закону зазначається, що "шкільна інтеграція має на меті розвиток потенціалу інваліда у вивченні, спілкуванні, відносинах та соціалізації", а пункті 4 статті 12 – що "труднощі у вивченні чи інші труднощі, які зумовлені обмеженими можливостями, пов'язаними з інвалідністю, не можуть перешкоджати здійсненню права на виховання та освіту") – це процес, дія, спрямована на інвалідів й орієнтована на подолання культурних і фізичних бар'єрів, які викликають дискримінацію або соціальну емаргінацію.

*Інклюзія*, навпаки, орієнтована на всіх учнів з різноманітними особливостями, які мають навчальні потреби, а школа має завдання реагувати на ці потреби за допомогою індивідуальних навчальних програм. Важливо враховувати, що крім сертифікованих учнів, є ще 20% учнів, які стикаються з проблемою засвоєння інформації та спілкування, що вимагає відповідних освітніх дій.

Фундамент теорії з інтеграції, в першу чергу, пов'язаний з інституційною педагогікою. Йдеться про напрям у педагогіці, покликаний змінити організацію навчання, щоб покращити її. З цієї

точки зору, в освітньому середовищі мають бути створені такі відносини, які спрощують автономність учнів, і кожен учень має бути включений у навчально-виховний процес. Одним із напрямів досліджень інституційної педагогіки є шкільна інтеграція в проекції дослідження, яке має дієвий характер.

По-друге, має місце системно-реляційний підхід. Такий напрям виражає ідею, що незручності, яких зазнають учні, тісно пов'язані зі значущими міжособистісними відносинами, тому необхідно, щоб вирішувалися проблеми, пов'язані з інтеграцією суб'єктів шкільної системи.

Інклюзія базується на процесах індивідуалізації та персоналізації, які дозволяють надати відповідь багатоманітності освітньо-виховних потреб усіх учнів. Для цього має бути створений виховний контекст освітнього середовища, в якому визнається право на рівність та право на відмінність учнів.

Шкільна інтеграція потребує радикальних змін. Перш за все, необхідно припинити фрагментацію дій інституцій та спеціалістів, які працюють у школі та за її межами. Проблему можна вирішити за допомогою ефективних переговорів між інституціями. Це принесе користь усім учням та створить фундамент для піклування про учня з глобальної точки зору.

Найкращим інтегруючим агентом є вся шкільна система цілком. Справа не направлена на якусь конкретну професійну фігуру, а на всіх викладачів та працівників навчального закладу, які шляхом співробітництва та порівняння думок створюють відкриту, діалогову школу.

Як вважає Андреа Каневаро, інклюзивна освіта дозволяє звичайній школі наповнитися якістю: тут кожна дитина бажана та може навчатися у своєму темпі й, особливо, брати участь у навчальному процесі. Відтак, усі можуть розуміти, що відмінності збагачують і що є нормальним відрізнятись від інших [6].

Для того, щоб школа була насправді інклюзивною, вона має гарантувати успішність усіх учнів, а для того, щоб мати добрі результати, необхідно розпізнати та оцінити відмінність кожного. Варто надати важливості різноманітним випадкам обмежених можливостей та неповноцінності, дуже обережно застосовуючи щодо кожного індивіда спеціальні програми відповідно до його стану. Таким чином можна подолати перешкоди та гарантувати повний розвиток людини.

"Культура інклюзії" пов'язана зі спеціальною дидактикою. Йдеться про інтеграційно-інклюзивну дидактику, яка підтримує та супроводжує суб'єктів на рівні викладання та досягнення знань і навичок та на рівні виховування індивідів з інвалідністю. Специфічна дидактика за допомогою виховних та освітніх процесів забезпечує особливі виховні потреби учня.

Ефективна інклюзія сприяє розвитку обізнаності учасників освітнього процесу, вихованню у них цінностей, а отже, закладає підґрунтя для створення активного та відповідального суспільства.

Викладачі, вихователі, інші робітники повинні бути групою, здатною до інтегрованої роботи, щоб забезпечити якісне формування відповідного шкільного контексту. Вони мають бути підготовленими до появи учнів зі спеціальними потребами, просуваючи інклюзію та навчання через ефективні виховні підходи.

Зміст роботи вихователів полягає у постійному дослідженні, яке діє у середині шкільного середовища та відбувається за участі всіх учасників процесу. Дослідження-дія спричиняє стимулювання цікавості до "не такого", ознайомлення з "не таким, як я", щоб навчитися чомусь новому від нього, а це розширює розуміння та створює відносини обізнаності.

Шкільна інтеграція суб'єктів із обмеженими можливостями – це тривалий процес, але якщо він буде здійснений правильно, у співробітництві із сім'єю, спеціалістами, шкільними органами, місцевими установами, медичними працівниками, учнями та ін., можна досягти ефективної інтегрованості учнів-інвалідів та високого рівня якості роботи школи. Кожен зі своїм внеском відповідно до посадової компетенції та обов'язків може посприяти якісній інтеграції. Потрібна командна робота, діалог усіх учасників процесу, як у середині школи, так і за її межами.

У наші дні необхідно зробити висновки щодо професії соціального вихователя та його становища у контексті шкільного середовища [6]. Починаючи вже від законодавства, виникають питання щодо цієї професійної фігури, оскільки не визначено функцій, які вона повинна виконувати в шкільному середовищі. Так ст. 13 Закону 104/1992 наголошує на тому, що "місцеві органи влади повинні надати допомогу для персональної автономії й спілкування учнів з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями, які відвідують школу" [3], однак не вказано, який саме фахівець повинен виконувати цю роботу. Окрім цього, в договорах між шкільними



зкладами і медичними місцевими закладами, відповідно до закону 104/92, передбачається присутність вихователів, однак зазначено, що компетенцією Міськради є вибір і передбачення спеціалізованої асистенції [1].

Не зрозуміло також, які функції повинен виконувати вихователь. Відтак на нього часто покладають завдання, які не передбачено його компетенцією, як, наприклад, заміна на роботі вчителя. Однак вихователь не компетентний здійснювати "дидактичну підтримку", оскільки не навчений викладати, його завдання виховання та догляд дитини.

Кожен фахівець повинен знати специфіку та виконувати покладені на нього професійні завдання, інакше це призводить до появи ризиків і проблем: ресурси не використовуються доцільно, напрямок роботи, який обирається, виявляється непридатним, і, особливо, може негативно впливати на розвиток та стан учня. Необхідним є усвідомлення кожним працівником власної ролі, для того щоб отримати позитивний результат в задоволенні особливих виховних потреб учня [1, с. 215].

Зазвичай проблема криється в тому, що багато професійних фігур не мають спеціальної освіти, відтак створюються нерозуміння щодо виконання ролей та обов'язків [2]. Окрім того, деякі суб'єкти виховної діяльності мають труднощі щодо роботи в команді.

Ще однією перепоною є наявність стереотипів, які призводять до "ієрархії посад" [5] між вихователем та тим, хто навчає [8].

З огляду на викладені проблеми, виникає питання професійності вихователя, який надає педагогічну підтримку дітям з особливими потребами.

Головним чином необхідно, щоб вихователь мав університетську підготовку, яка б постійно поновлювалася новими даними щодо розвитку та інновацій у професії, що, таким чином, підвищуватиме його фаховий рівень.

Необхідно також, щоб вихователь був активною і позитивною людиною, схильною до спілкування, який би заслуговував на довіру колег і мав би здібність вирішувати конфлікти в разі потреби. Крім того, він повинен уміти налагоджувати міжособистісні відносини з різними суб'єктами взаємодії. Вихователь не повинен також виконувати функції, які не передбачено його компетенцією. Соціальний вихователь повинен виконувати функції, які передбачає його посада.

Виховання передається через особливі стратегії та методики, а вони змінюються відповідно до потреб суб'єкта. У таких випадках вихователь виконує важливе завдання, визначаючи методи та інструменти, необхідні для реагування на особливі виховні потреби учня-інваліда. Він турбується про супровід індивідів, які знаходяться у складній ситуації задля якнайкращого розвитку їх потенціалу. Цілі його діяльності спрямовані на попередження соціального виключення та зменшення обмеженості, сприяння інтеграції учня в інститут школи.

У школі та в класі він працює з дітьми-інвалідами, виконуючи дії, спрямовані на особистісне зростання учнів, розвиток їх здатності брати на себе відповідальність, виховання самостійності, щоб такі вихованці навчилися керувати побутовими ситуаціями, зокрема дбати про власне тіло, харчування та пересування у школі. Вихователь є посередником у спілкуванні дитини-інваліда та класу, стимулює дитину до участі в організованій шкільній діяльності, забезпечуючи процес його соціалізації та спілкування з товаришами задля кращої інтеграції. У такому сенсі школа має виступати інституцією, в якій реалізуються можливості спілкування для таких дітей та в якій кожен учень має шанси навчатися та розвиватися.

У шкільній установі вихователь може збільшити інтеграцію, спостерігаючи за характеристиками середовища та оцінюючи їх. Він може виявити матеріальні ресурси, які збагачують розвиток учня, та такі, які перешкоджають набуттю ним знань. Вихователь повинен усунути ці перешкоди за допомогою нової організації матеріалів та посібників, користуючись новими допоміжними засобами, які можуть стати корисними у зменшенні обмеженості можливостей. Необхідно вміти організувати простір, наприклад, якщо учень користується інвалідною коляскою, необхідно пристосувати класи та зовнішні приміщення до його потреб, щоб він міг пересуватися самостійно, вільно, не зіштовхуючись з архітектурними перешкодами.

Робота, яку здійснює вихователь із однокласниками учня-інваліда, полягає у стимулюванні солідарності та просоціальності. Таким чином, кожен може відчувати себе частиною класу, мати повагу та робити свій внесок у благополуччя іншого. Однолітки повинні бути підготовлені до співробітництва, що сприяє інтеграції учня за несприятливих почувань та приносить користь усім учням.

Діяльність повинна відповідати можливостям учня-інваліда, щоб він міг брати участь у виховному процесі, якщо він колективний, а не

індивідуальний. Наприклад, можна сформувати в учнів інтерес до футболу, а урок фізичного виховання використати для формування взаємин учня-інваліда із класом.

Сім'я учня-інваліда є великим ресурсом для спеціалістів, оскільки, зважаючи на її досвід та глибоке знання дитини, можна визначити стратегії ефективної діяльності, які можуть застосовуватися за певних обставин. До розвитку дитини дуже важливо залучити родичів дитини, а у співробітництві зі спеціалістами можна отримати відмінні результати з інтеграції дитини у спільноту.

У шкільному середовищі вихователь планує, спостерігає й перевіряє свої дії, визначаючи корисні стратегії для ефективної реалізації потреб, які стосуються сфери відносин та формування особистості учня-інваліда. Потім вихователь документує проведену роботу, описуючи свої успіхи чи випадки регресу, співпрацює зі спеціалістами, які займаються програмуванням, підготовкою та перевіркою персоналізованого плану виховання з метою інтеграції дитини в освітнє середовище.

Відтак, можна сказати, що для вихователя основним є співпраця з учителями, сім'єю учня-інваліда та його товаришами по класу для забезпечення культури інтеграції-інклюдії.

За межами школи він встановлює зв'язок із місцевими та медичними установами, організовує лабораторні проекти з іншими школами, заохочуючи поєднання навчальної діяльності з формуванням міжособистісних відносин.

Отже, ефективне виконання професійних обов'язків потребує якісної підготовки фахівця, у процесі якої він засвоює теоретичний зміст та практичні аспекти професійної діяльності.

Вихователь реалізовує цілеспрямовані й ефективні стратегії діяльності в роботі з учнем-інвалідом з метою розвитку його самостійності, тобто зменшення його залежності від інших і формування здатності самостійно управляти особистими речами, власним тілом та орієнтуватися у просторі.

Розрізняють три види самостійності: особиста, соціальна та дидактична. Під особистою самостійністю розуміють здатність піклуватися про себе. Вона передбачає:

- уміння вдягатися та роздягатися, розпізнавати власний одяг та здатність вдягати його правильно;
- особисту гігієну: користуватися засобами гігієни, приймати душ або вмиватися;

- користування послугами, а отже, здатність контролювати сфінктери та різноманітні вміння;
- харчування, у процесі чого необхідно знати, як використовуються столові прибори;
- орієнтування у просторі та використання приладів, наявних у навчальному закладі.

Під час практики ми спостерігали, як вихователька навчала ученицю-інваліда самостійності в забезпеченні особистої гігієни: кожного ранку, прийшовши до школи, вона супроводжувала ученицю до кімнати для вмивання і чищення зубів; невдовзі ми помітили поліпшення в особистій самостійності цієї дитини.

Соціальна самостійність необхідна учню дня активного контакту з людьми та середовищем, що його оточує, він повинен встановити відносини з однолітками та з дорослими. Він повинен також бути здатним попросити про поміч у разі потреби та вміти захищати себе за допомогою ефективних стратегій.

Для сприяння дидактичній самостійності вихователь повинен дозволити учню виконувати завдання самостійно таким чином, щоб з часом їх кількість зростала, та сприяти виконанню діяльності, яка відповідає рівню його знань.

Необхідно враховувати, що самостійність змінюється з віком, а тому необхідно стимулювати учня здійснювати діяльність, враховуючи набуті ним уміння.

Участь у соціальному житті дає кожному учню можливість розвиватися, необхідно стимулювати спілкування між однолітками, що дозволяє налагодженню відносин. За таких умов спілкування перетворюється на інструмент, за допомогою якого можна донести до свідомості емоції, минуле, враження та проблеми, які виникають по відношенню до інваліда, щоб усунути бар'єри, забобони, байдужість, які заважають спілкуванню. Корисним є стимулювання бажання спілкуватися та зрозуміти, що спілкування може бути здійснене за допомогою численних видів мов.

**Шкільний вихователь** може забезпечувати якість міжособистісних відносин між учнями такими шляхами:

- перша дія повинна бути направлена на клас; необхідно сенсифікувати товаришів через просоціальну програму виховання, яка зробить учнів мотивованими та залученими до активації позитивних ставлень до учня-інваліда. Необхідно надавати учням

інформацію щодо інвалідності, стимулюючи учнів до позитивної поведінки щодо однолітків-інвалідів;

– друга дія передбачає надання оцінки епізодам емпатійної допомоги; необхідно винагороджувати здійснені учнями позитивні соціальні вчинки.

Щоб налагодити відносини учня-інваліда та його товаришів, можна, наприклад, організувати моменти співробітницького навчання, коли відбувається взаємне навчання, або організувати лабораторії, в яких учні можуть взаємодіяти.

Діяльність вихователя з дітьми-інвалідами є складною та потребує таких знань:

1. Технічні знання. Вони є основними та можуть розділитися на три групи.

По-перше, вихователь повинен мати знання, щоб виявляти потребу учня, а потім діяти конкретно та адекватно. Дія повинна спиратися на теоретичну підготовку та власний досвід.

По-друге, він повинен мати знання, щоб оцінити, спроектувати, обміркувати та організувати діяльність і власні дії.

Третя основна група знань вихователя включає знання, пов'язані з власним професійним розвитком.

2. Знання відносин. Вони є фундаментом базової структури обов'язків соціального вихователя. Ця професія ґрунтується на міжособистісних відносинах та на соціальних відносинах, які утворюються між вихователем та дитиною. Такі відносини є асиметричними, оскільки вихователь повинен уміти спілкуватися на професійному та особистому рівні з суб'єктом, заповнити недоліки, наявні у вихованця. У виховних відносинах завжди є суб'єкт, який взаємодіє з іншим, тому наявна асиметрія.

Вихователь повинен мати професійну інтуїцію, етичну розсудливість та велике відчуття відповідальності.

3. Соціальні та комунікативні знання, які є важливими для продуктивного співробітництва з різними представниками навчального закладу, з сім'єю, дитиною та іншими професійними групами. Вихователь повинен уміти використовувати професійну термінологію, коли спілкується зі своїми колегами, установами та сім'ями.

Теоретичні знання, якими вихователь має володіти, слугують підґрунтям для складання виховних проектів та управління відносинами з різноманітними спеціалістами. Вихователь повинен

перетворити теоретичні знання на вміння, корисні для управління виховними відносинами.

1. Педагогічні знання дозволяють вихователю планувати та реалізовувати шляхи виховання, корисні для розвитку суб'єкта. Крім цього, вони дозволяють отримати інформацію та підібрати методики, необхідні для дій у надзвичайних виховних ситуаціях.

2. Психологічні знання ведуть до розвитку здатності виявляти неадекватну динаміку взаємовідносин та визначити відповідні ресурси для зміни методу спілкування. Вони дозволяють організувати виховні впливи, щоб попередити чи вплинути на небажану соціальну ситуацію.

3. Соціологічні знання: вихователь не тільки бере участь у відносинах з учнем, але й діє у соціальному та територіальному контексті. Він повинен розвинути ці здібності, щоб проаналізувати потреби, наявні у навчальному закладі, та визначити ресурси для розв'язання проблем, які виникли.

4. Антропологічні знання дозволяють визначати соціальний та культурний робочий контекст, щоб потім проаналізувати його в середині своєї робочої групи.

Важливо наголосити на узгодженій взаємодії усіх учасників педагогічного процесу, які сприяють інтеграції дітей з особливими потребами в освітнє середовище навчального закладу. Вони повинні усвідомлювати свою роль у задоволенні спеціальних навчальних потреб таких учнів.

*Спеціалізований учитель*, на відміну від вихователя, знаходиться в самому класі, стимулює процес сприйняття для всіх учнів і несе відповідальність за весь клас [7].

Його завданням є планування та проведення в співпраці з основним учителем заходів, спрямованих на сприйняття і навчання учнів, а головним обов'язком є проведення інформаційних зборів на теми з проблем інтеграції й реалізації проектів, спрямованих на залучення учнів-інвалідів до освітнього процесу та зменшення їхньої недостатності.

Такий учитель разом із основними вчителями й іншими суб'єктами педагогічного процесу працює над складанням спеціальної документації, яка стосується учня-інваліда: Динамічного функціонального профілю та Індивідуального навчального плану.

Попри це, він також сприяє відносинам між школою та офіційними й неофіційними закладами (місцевою владою,

медичними закладами, сім'єю). Окрім того, він виконує організаційну роль і координує діяльність різних працівників, залучених до реалізації проекту.

**Асистент** – це працівник, який забезпечує базову допомогу, головним чином, догляд за людиною, і працює з нею над отриманням нею персональної автономії.

Надає індивідуальну допомогу учням-інвалідам. Він повинен намагатися зменшити стан хвороби, страждання, негативні почування, залежність та вести вихованця тим шляхом, який максимально підходить до його потреб.

**Шкільний співробітник** – особа, яка працює в школах різного спрямування і ступеня, її діяльність спрямована для задоволення потреб усіх учнів. Її основне завдання: прийом, прибирання, нагляд, піклування і співпраця зі всіма вчителями. Виконує функцію підтримки для всіх учнів-інвалідів: надає допомогу всім учням при вході, ззовні й усередині приміщення, допомагає в особистих гігієнічних справах.

**Волонтери з Національної громадської служби** працюють для підтримки суб'єктів із обмеженою персональною автономією та в рамках шкільного простору допомагають учителям, вихователям, шкільним співробітникам. Вони піклуються разом з колегами про учнів-інвалідів, супроводжують їх у проектах соціальної й особистісної автономії. Ці особи є частиною навчального процесу і його ресурсом. Їх корисна діяльність полягає в піклуванні про учнів-інвалідів: приготуванні їжі, грі на музичних інструментах, малюванні – ці дії можуть використовуватися для створення приємного клімату і сприяння оптимальним відносинам.

**Тьютор** репрезентує функції підтримки, наставника, помічника учням-інвалідам, в цьому випадку не йдеться про професійну особу. Така особа може бути молодістю, майже однолітком із підлітком-інвалідом, це допомагає встановити з учнем дружні стосунки, краще розуміти його труднощі й успіхи. Головним завданням тьютора є полегшення сприйняття, навчання й спрямування учня на шлях зростання. Тьютор супроводжує учня як у шкільній, так і позашкільній діяльності, може бути залучений до заходів із розвагами й у вільний час.

**Висновки.** Для якісної інтеграції необхідно мати організовану, добре координовану шкільну систему (соціально-педагогічне середовище). Виховний процес повинен бути спланований кожним

викладачем, робітником та спеціалістом, який своїм конкретним внеском сприяє ефективній реалізації спеціальних виховних потреб людини з обмеженими можливостями. Кожен має свої знання, функції й здібності, виступає основним ресурсом турботи про учня-інваліда з глобальної точки зору та розвитку його життєвого плану.

За таких умов потрібно перебороти індивідуалізм кожного суб'єкта педагогічного процесу за допомогою переходу від індивідуальної підтримки до мережі підтримки, в якій діяльність є інтегрована, будується на взаємодії та кожен індивід є взаємозалежний від іншого. Важливою для інтеграції учня є наявність команди викладачів, а також взаємозв'язків із зовнішніми закладами, які мають інші компетенції. Зміцнення відносин між школою та позашкільними установами оптимізує інтеграцію.

Соціальний та культурний контекст Італії характеризується неоднаковістю, і з цієї причини доречно, щоб викладачі, вихователі та інші спеціалісти розвивали етику солідарності та планувати індивідуальні дії щодо кожного учня, без винятків, на підставі їх потреб та запитів. Урешті-решт, потрібне добре знання ролі та функцій кожного спеціаліста, залученого до процесу інтеграції, для того щоб взаємодії між різними професіями були позитивними з метою створення виховної спільноти, яка надає цінності всім індивідам та відносинам між ними.

Проведений аналіз дозволяє обґрунтувати педагогічні поняття, які складають базові знання з інклюзії/інтеграції, показати, як вони можуть використовуватися в навчальній практиці, представити різні професійні постаті, які сприяють розвитку інклюзивної освіти та роблять значний внесок у сферу підтримки процесу інтеграції дитини-інваліда у соціально-педагогічне середовище. При цьому важливими постають дії вихователя, який є центральною постаттю у цьому процесі.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Assirelli F. Le figure a sostegno di un'integrazione di qualità, in CDH Bologna e CDH Modena (a cura di), Bambini imparate a fare le cose difficili. Alunni disabili e integrazione scolastica di qualità / F.Assirelli, P.Sandri, R.Silimbani. – Erickson, Trento, 2003. – 245 p.
2. Canevaro A. Alunni con disabilità. Materiale per ragionare sulla prospettiva inclusiva, Dipartimento scienze dell'educazione, Università di Bologna, articolo [Електронний ресурс]. – Режим доступу: reperibile nel sito web: <http://www.educazione.sm/formazione/testoCanevaro.pdf>.



3. Dati reperibili nel sito [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.integrazionescolastica.it/article/616>.
4. Gatti R. L'educatore sociale / R. Gatti. – Carocci, Roma, 2009. – 235 p.
5. Groppo M. L'educatore professionale oggi. Figura, funzione, formazione. Vita e Pensiero / Groppo M. – Milano, 1992. – 134 p.
6. La professione dell'educatore è regolata / dal D.M. Sanità, 1998. – №520, dell'8 ottobre. – 134 p.
7. L'insegnante specializzato per il sostegno // "È abilitato a svolgere attività didattica di sostegno ai sensi dell'art. 14, c. 2, della legge 5 febbraio 1992, n. 104".
8. Pavone M. La qualità dell'integrazione dal "sostegno" ai "sostegni", articolo reperibile nel sito [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.edscuola.it/archivio/handicap/sostegno\\_sostegni.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/handicap/sostegno_sostegni.pdf).

Гордійчук О. Є.

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО МОДЕЛЮВАННЯ РОБОТИ В КЛАСІ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

*Актуальність* державної освітньої політики в Україні – інклюзії, важливість створення інклюзивної освітнього середовища загалом, а навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, визнається соціально педагогічною практикою, підкріплюється міжнародними правовими актами, вітчизняною нормативно-правовою базою, позаяк не має національної особливості, а має статус міжнародний і останнім часом стає нормою життя.

Якщо раніше Верховна Рада України підтримала закон про навчання дітей з інвалідністю у звичайних школах, то нещодавно 297 депутатів одностайно підтримали і внесли зміни до Закону про освіту, яким закріплюється безоплатне право на освіту осіб з особливими потребами в усіх державних навчальних закладах. Відповідно до пояснювальної записки, проектом закону пропонується закріпити право на освіту осіб з особливими освітніми потребами і надати їм можливість отримувати освіту в усіх навчальних закладах, у тому числі безоплатно в державних загальноосвітніх і комунальних навчальних закладах незалежно від "встановлення інвалідності" [8]. Саме тому професійна підготовка фахівця до моделювання роботи в класі з інклюзивним навчанням є вкрай необхідною.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтування особливостей моделювання роботи в класі з інклюзивним навчанням в системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Якщо до 2017 року склалася освітня політика в сфері інклюзії, то нині настав час осмислення інклюзивної культури, а від нього – до практичного втілення інклюзивної практики (навчання), цінностей інклюзії в реальній педагогічній практиці від дитячого садка до вузу.

Передусім зазначимо, що дефінітивний ряд вимагає логічного тлумачення. Так, *інклюзивна освіта* є системою освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього

закладу. *Інклюзивна культура* свідчить про рівень розвитку суспільства, який виражається в гуманному, толерантному, ставленні щодо людей з особливими потребами; в якому поділяються ідеї співробітництва, стимулюється розвиток усіх учасників освітнього процесу, формуються всіма прийняті інклюзивні цінності, а цінність кожного – є основою загальних досягнень. Інклюзивну культуру можна розглядати не тільки як фактор успішної реалізації інклюзивної освіти, а й як основу зміни всього суспільства в цілому. *Інклюзивне навчання* є комплексним процесом забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах.

Саме учительство, як передова частина суспільства, в силу своєї професійної діяльності першою прийняло ідеї інклюзії та впровадило їх в практику освітніх організацій. Однак не у всіх організаціях інклюзивні процеси здійснюються методично грамотно, тому в педагога-практика відсутня готовність до роботи в класі з інклюзивним навчанням. Насамперед, йде мова, як про ментальну, так і мотиваційну, когнітивну, діяльнісну готовність фахівця. Навіть, щоб відповісти на обурені, чи збентежені запитання: "Чого наш клас має бути інклюзивним?", "А чого він так кричить?", "А моя мама казала, що вона такою вже і залишиться?", учитель має бути підготовлений. До того ж, коли в традиційний клас зараховується дитина з особливими освітніми потребами, це означає – абсолютно інша дитина, тому саме вчителю необхідно забезпечити їй якісну освіту, щоб інклюзія не була окомилуванням.

З цього приводу, професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до моделювання роботи в класі з інклюзивним навчанням є вкрай необхідною.

На основі здійсненого нами контент-аналізу ключового поняття, ми обґрунтували *підготовку майбутнього вчителя початкової школи до роботи в класі з інклюзивним навчанням* як специфічний психолого-педагогічний і багатокомпонентний процес, який передбачає формування світогляду й філософії інклюзивної освіти, оволодіння майбутнім учителем початкової школи систематизованими загальними і спеціальними знаннями й уміннями, професійно-значущими якостями задля набуття практичного досвіду роботи в класі з інклюзивним навчанням.

*Мета підготовки* майбутнього вчителя початкової школи в контексті нашого дослідження полягає в розвитку професійної готовності студентів до організаційно-педагогічної діяльності в класі з

інклюзивним навчанням, формуванні світоглядних та професійно-значущих якостей фахівця, активізації процесів самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення особистості.

Реалізацію заявленої мети підготовки вбачаємо крізь призму розробки та апробації в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича навчальної дисципліни "Психолого-педагогічні особливості організації інклюзивного навчання" для спеціальності 013 "Початкова освіта" ("магістр"). Спецкурс є логічним продовженням нормативної навчальної дисципліни "Основи інклюзивної педагогіки" для ОКР "бакалавр". Змістово-діяльнісна структура курсу включає два модулі: "Загальні основи організації інклюзивного навчання" та "Особливості моделювання роботи в класі з інклюзивним навчанням".

Зупинимося більш конкретно на виокремлених нами *особливостях моделювання роботи в класі з інклюзивним навчанням*, а саме:

- модифікація середовища класу відповідно до комфортного перебування в ньому дитини з особливими освітніми потребами;
- встановлення вчителем першого контакту і комунікації з особливою дитиною;
- пізнання вчителем психофізіології, аналіз сильної сторони та підтримка нового потягу дитини з особливими освітніми потребами;
- застосування спеціальних засобів, методів та умов навчання, способів заохочення і мотивації;
- залучення батьків дитини з особливими освітніми потребами до співучасті в навчально-реабілітаційному процесі;
- співпраця вчителя з мультидисциплінарною командою фахівців;
- конструювання толерантної взаємодії всіх учнів класу з особливою дитиною тощо.

Зазначимо, *модифікація середовища класу відповідно до комфортного перебування в ньому дитини з особливими освітніми потребами*, за Концепцією розвитку інклюзивної освіти, передбачає створення освітнього середовища, адекватного можливостям дітей з особливостями, що підтримує і стимулює процес соціалізації, забезпеченої соціально психологічними ресурсами, в які входить організація взаємодії дітей з соціумом і формування соціального досвіду за допомогою їх цілеспрямованого моделювання [6, с. 42].

За нашими спостереженнями, в інклюзивній освітній практиці вже сьогодні застосовуються наступні *модифікаційні умови та засоби*:

- пільгове місце за партою для дитини з особливими освітніми потребами;
- беззвучний режим телефонів і презентацій під час уроків;
- гімнастична куля для сидіння, рух на якій дитині з особливими освітніми потребами допомагає думати;
- динамічна картонна перегородка на парті задля убезпечення розсіювання уваги дитини з особливими освітніми потребами під час виконання ними письмових завдань;
- навушники для слухання аудіо запису тощо.

Перейдемо до розкриття найважливішої, на наш погляд, особливості – *встановлення першого контакту і комунікації з особливою дитиною*. Перший контакт учителя з дитиною особливих освітніх потреб потребує, насамперед:

- зорового контакту;
- спільного поля уваги (спостереження);
- роботи з ініціативою дитини;
- зміни видів діяльності в роботі з особливою дитиною;
- мотивації її до комунікації та взаємодії тощо.

До першої зустрічі радимо вчителю скористатися порадами науковця і поета Г. П. Васяновича: "Щоб дитина була гарною й здоровою, говори до неї янгельською мовою".

*Пізнання вчителем психофізіології, аналіз сильної сторони та підтримка нового потягу дитини з особливими освітніми потребами – є основним орієнтиром у проектуванні навчального процесу.*

Не порушення дитини саме по собі повинні бути акцентом аналізу в контексті проблем інклюзивного навчання, а її внутрішній світ, її сили і потенціал, що розвиваються під впливом середовища. Актуальні потреби і ступінь їх задоволення в соціальному середовищі, за Л.С. Виготським, виступають одиницею соціальної ситуації розвитку особистості і відображені в переживаннях дитини. Середовище грає роль не місця, а джерела розвитку, що визначає якість особистісної включеності в процес діяльності і формування особистісної компетентності за її участю та взаємодією із середовищем [4, с. 254].

За науковими поглядами С. Л. Рубінштейна, "правильно визначене навчання повинно відповідати провідним можливостям дитини на даному рівні її розвитку; а реалізація цих можливостей в процесі навчання породжує наступні. Таким чином, один рівень розвитку переходить у наступний, через реалізацію можливостей" [9, с 235]. Індивідуальні особливості розвитку дитини з особливими потребами

мають розглядатися не як його недоліки, чи дефекти, а як особливі, специфічні для неї характеристики шляхів оволодіння нею тієї, чи іншої компетенції або знань.

Очевидно, моделюючи роботу в класі з інклюзивним навчанням, основу методичного інструментарію вчителя в роботі з учнями загалом, а з дитиною особливих освітніх потреб, зокрема, мають скласти *спеціальні засоби, методи та умови навчання, способи заохочення і мотивації*. Вважаємо, що саме особистісно-орієнтовані методи і прийоми навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами – мають стати стрижнем у роботі вчителя. Адже, немає нездібних (в широкому сенсі) дітей, а є неадекватні можливостям дитини зміст, прийоми і методи навчання, виховання та розвитку.

Користуючись досвідом канадських фахівців, рекомендуємо застосовувати кубики в контейнерах, камінці в коробках, тощо, як методи заохочення і мотивації не тільки дитини з особливими освітніми потребами, але й усіх учнів класу з метою їх продуктивної взаємодії в навчальній діяльності.

*Залучення батьків дитини з особливими освітніми потребами до співучасті в навчально-реабілітаційному процесі передбачено Концепцією розвитку інклюзивної освіти "з метою підвищення його ефективності"* [6].

Крім того, ураховуючи поставлені завдання дослідження системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в класі з інклюзивним навчанням, в цілому, моделювання окресленої діяльності, вбачаємо в налагодженні тісної партнерської взаємодії із сім'ями, котрі виховують дітей з особливими освітніми потребами. На наше глибоке переконання, особистісно-професійна готовність майбутніх фахівців повинна вибудовуватися в такій співпраці з кількох позицій:

- *по-перше*, на основі виховання в студентів почуттів розуміння та емпатії до змін, які виникли в батьків з народженням дитини з особливими освітніми потребами, як на психологічному, соматичному так і соціальному рівнях;
- *по-друге*, з урахуванням набутого батьками досвіду виховання та розвитку дитини такої категорії;
- *по-третє*, задля дотриманням основних положень, за якими сімейне виховання забезпечується на законодавчому рівні.

Так, згідно Концепції сімейного виховання в системі освіти України "Щаслива родина" на 2012-2021 роки "сім'я – є найважливішим соціальним замовником освіти", а "метою навчального закладу має бути здійснення такої політики, при якій батьки відчують свою визначальну роль та відповідальність у справах учнівського та педагогічного колективів".

За Концепцією розвитку інклюзивної освіти, одним із завдань передбачається "залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до участі у навчально-реабілітаційному процесі з метою підвищення його ефективності" [6, с. 5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що провідну роль родини в забезпеченні психологічних потреб дитини визначали ще Е. Берн, Л. Виготський, О. Леонт'єв, В. Мясищев, З. Фрейд, К. Юнг та багато інших учених. Особливо значимою вони вважали виховну функцію родини у випадку виникнення інвалідності, чи то особливості в дитини.

Ефективними формами залучення батьків дитини з особливими освітніми потребами до процесу інклюзивного навчання можуть слугувати:

- створення батьківських груп;
- правові консультації;
- волонтерська допомога батьків;
- навчальні семінари-тренінги для батьків, діти яких залучені до інклюзивного (інтегрованого) навчання;
- психокорекційна робота з матерями, які виховують дітей з відхиленнями в розвитку;
- письмові форми викладу проблеми – батьківські твори-есе: "Мій життєвий шлях", "Моя дитина – особлива", "Історія життя моєї особливої дитини" та ін.

Відтак, інклюзивне навчання – є вимогою нової освітньої політики, то активне залучення батьків у цей процес – є виміром часу.

*Співпраця вчителя з мультидисциплінарною командою фахівців* – є найсуттєвішою особливістю, котра вирізняє педагогічну діяльність класовода традиційного класу від класу з інклюзивним навчанням. За нашими глибокими переконаннями тісна співпраця всієї команди є вкрай необхідною. Найперше, такій команді повинні бути властиві:

- високий рівень професійності;
- навички спільної діяльності;
- тривалий досвід роботи;
- постійне самовдосконалення фахової майстерності тощо.

Невід'ємною складовою, вважаємо, є вся команда фахівців. Спільна мета мультидисциплінарної команди полягає у сприянні дітям з особливими освітніми потребами адаптуватися в загальноосвітньому середовищі, в організації процесу навчання цікавим і продуктивним та головне – в силу своїх можливостей і здібностей, а також – у підготовці їх до життя у суспільстві [13].

Вважаємо, що всі фахівці, які взаємодіють з дитиною – вчитель, асистент учителя, психолог, соціальний педагог, логопед, дефектолог, учитель фізичної культури, реабілітолог, медичний працівник та ін., - а також батьки, повинні брати участь у цілеспрямованому продуманому розробленому спільними зусиллями процесі, головними етапами якого є:

- аналіз психофізичного стану розвитку дитини;
- оперативне і стратегічне планування індивідуальної програми розвитку з опорою на сильні сторони дитини з особливостями та її потреби;
- послідовна реалізації фахівцями розробленої ІПР;
- моніторинг перебігу навчально-виховного та корекційно-розвивального процесу та внесення змін в ІПР дитини з особливими освітніми потребами тощо.

У процесі дослідження, нами з'ясовано, що спільна діяльність у класі з інклюзивним навчанням може бути організована *"спільним викладанням"*, як такою організацією навчання в класі, коли спеціалісти (вчитель та асистент учителя) разом здійснюють викладання в єдиному фізичному просторі (класі), у різноманітній за складом групі учнів, серед яких є діти з особливими освітніми потребами. Цей спосіб викладання використовується як для задоволення потреб окремих учнів, так і для покращення ефективності викладання в цілому для всіх школярів. Така взаємодія на уроці може принести багато задоволення як педагогам, так і школярам – з'являється більше дорослих, які несуть особисту відповідальність за навчання всіх учнів, ретельніше продумуються способи оцінювання, усі діти отримують належну увагу та підтримку в разі потреби.

Прогнозуємо, що така організація навчання у класі може допомогти педагогам досягти значних результатів, сприятиме прогресивному розвитку кожного учня, забезпечить емоційний комфорт як учнів, так і вчителів. Утім, як правило, з появою будь-якої нової освітньої інновації, виникає чимало перешкод, зокрема:

- недостатній рівень підготовки фахівців;



- відсутність належної підтримки адміністрації навчального закладу;
- труднощі при розподілі повноважень між педагогами та ін.

У процесі розкриття особливостей системи роботи в класі з інклюзивним навчанням розглянемо *моделі спільного викладання основного вчителя з асистентом вчителя*, рекомендовані дослідницею Н. З. Софій [10].

Так, підхід *підтримуючого викладання* відомий як "один викладає, інший допомагає", або "ведучий і помічник". Така форма спільного викладання застосовується вчителями досить широко. Саме з цього простого підходу варто розпочинати процес спільного викладання, оскільки він не потребує багато часу для спільного планування. Однак такий підхід слід використовувати обережно – якщо один учитель постійно виконуватиме роль ведучого, це може применшити роль іншого вчителя та/або викликати втрату довіри до нього. Також це може підвищити залежність учнів від асистента вчителя. У процесі такої форми спільного викладання *вчитель-класовод* визначає організацію змісту уроку, методи викладання, навички, які учням необхідно розвинути для виконання навчальних завдань, тощо. *Асистент учителя* проводить окремі фрагменти уроків з малими групами учнів. В описаному вище прикладі із практики можна знайти всі компоненти процесу спільного викладання – особисту взаємодію, позитивну взаємозалежність (хоча розподіл завдань не був узгоджений завчасно), міжособистісні навички, моніторинг прогресу та індивідуальну підзвітність. Водночас описаний приклад не висвітлює, чи спостерігались ці характеристики на етапі планування (до проведення уроку) та оцінювання результатів уроку (після проведення уроку).

*Паралельне викладання* відбувається тоді, коли педагоги працюють одночасно з різними групами учнів в одному класі. Основною перевагою паралельного викладання є зменшення кількості учнів, з якими працює один учитель, що дає змогу індивідуалізувати навчальний процес і краще врахувати індивідуальні потреби окремих учнів.

При паралельному викладанні навчальний зміст може бути однаковим або різним для двох груп учнів. Формування груп також може відбуватись по-різному: учителі можуть поділити клас на дві групи порівну або один учитель може працювати з більшою групою учнів, а другий – з меншою. Різновидом паралельного викладання може бути навчання в навчальних центрах. Така форма спільного

## РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ

викладання передбачає формування трьох або чотирьох груп учнів, які можуть працювати з різними педагогами (наприклад, одна група учнів може працювати з учителем, друга група – з асистентом учителя, третя – з логопедом, а четверта – самостійно). Ротація груп може також відбуватись по-різному: групи можуть переходити від учителя до вчителя або самі вчителі можуть переходити від групи до групи. Як і в першому випадку, у прикладі з паралельним викладанням також можна знайти всі компоненти співпраці: особисту взаємодію, позитивну взаємозалежність, міжособистісні навички, моніторинг прогресу та індивідуальну підзвітність.

У цьому випадку особиста взаємодія спостерігалася ще й на етапі планування, коли вчитель і логопед зустрічалися щотижня, щоб спланувати дидактичні матеріали та навчальні види діяльності. Одним з найбільш складних елементів у такій формі спільного викладання є моніторинг прогресу, оскільки всі троє фахівців працювали окремо один від одного зі своїми групами учнів, а отже, не могли спостерігати за практикою один одного.

У такому випадку обмін результатами самооцінювання після уроку набуває велике значення для покращення практики спільного викладання.

Додаткове викладання практикується тоді, коли треба, щоб один з педагогів підсилив якість викладання іншого педагога. Це може відбуватись, наприклад, коли один з педагогів ще раз повторює інформацію іншими словами (парафраз), моделює необхідні навички тощо. У деяких випадках один з педагогів може провести попереднє заняття для невеликої групи учнів з розвитку соціальних навичок, необхідних для успішного кооперативного навчання в малих групах, а потім спостерігатиме за їх виконанням. Зазвичай при використанні цієї форми спільного викладання один з педагогів несе основну відповідальність за розробку плану уроку. Обидва педагоги беруть участь у представленні навчального матеріалу, хоча їхні методи можуть трохи відрізнятись. Наприклад, один учитель може читати інформацію вголос, а другий – робити нотатки на дошці або на фліпчарті. Додаткове або взаємодоповнююче викладання є хорошою можливістю для менш досвідченого педагога отримати необхідну практику та відчуття впевненості у своїх силах, щоби перейти до іншої форми спільного викладання – викладання в команді.

Додаткове викладання, як і попередні форми спільного викладання, також містить усі компоненти співпраці:

- особисту взаємодію;
- позитивну взаємозалежність;
- міжособистісні навички;
- моніторинг прогресу та індивідуальну підзвітність.

Проте, якщо порівнювати попередні форми спільного викладання, - зазначає науковець, можна помітити, що рівень цих компонентів підвищується у процесі переходу від підтримуючого до паралельного й додаткового викладання. Надзвичайно важливо, що учні мають змогу спостерігати компоненти співпраці між учителями на практиці.

Викладанню в команді характерно виконувати все те, що, як правило, здійснює основний педагог, а саме:

- планує;
- викладає;
- оцінює;
- несе відповідальність за навчання всіх учнів у класі, а не тільки діти з особливими потребами.

Передбачається, що основною характеристикою командної роботи має бути одночасне ведення уроку двома педагогами, які проводять урок по черзі, підтримуючи один одного. За такої форми проведення спільного викладання учні бачать обох учителів як обізнаних і компетентних експертів. Учителі розподіляють обов'язки з планування та викладання. Такий спосіб організації спільної роботи потребує високої міри зосередженості, тому рівень комфорту й задоволеності спільною працею повинен бути досить високим. Між учителями повинен існувати високий рівень взаємної довіри та поваги; вони мусять бути готовими узгоджувати свої стилі викладання. Як можна побачити з цього прикладу, викладання в команді також передбачає всі елементи співпраці, хоча й потребує вищого рівня довіри, упевненості, спілкування та особистої взаємодії під час планування [10, с. 7].

Нами виявлено, що жодна з форм спільного викладання, описана вище, не є гіршою чи кращою, ніж інші. Під час вибору тієї чи іншої моделі співпраці спільною залишається єдина мета – покращення навчальних досягнень усіх учнів класу з інклюзивним навчанням.

Щодо конструювання толерантної взаємодії всіх учнів класу з особливою дитиною, то цей аспект моделі роботи в класі з інклюзивним навчанням у великій мірі залежить від учителя-класовода.

Насамперед, здійснимо дефінітивний аналіз ключових понять.

У мовознавстві поняття "толерантний" тлумачить, як "поблажливий, терпимий до чийхось думок, поглядів, вірувань тощо" [3, с. 1459].

Відносно поняття "взаємодії", то вчений Г.П. Васянович рекомендує розглядати, це поняття для початку, з точки зору філософії, на 3 основних рівнях: свідомості, відношеннях, діяльності в їх тісному взаємозв'язку [2].

На лінгвістичному рівні, термін "взаємодія" складається з двох коренів – "взаємо" і "дія". Взаємний, згідно зі словником С. Ожегова, означає "обопільний, який стосується обох сторін".

Так, Д.С. Мазоха розкриває поняття "дія" як довільний свідомий акт, спрямований на досягнення мети; структурний елемент діяльності, а похідне від нього "діяльність" знаходимо у Великому тлумачному словнику сучасної української мови як "праця, дії людей у якій-небудь галузі" [3, с. 306]. За педагогічним словником "діяльність" – це спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни. З психологічної точки зору "діяльність" виражає активність суб'єкта, спрямовану на взаємодію з навколишнім середовищем з метою задоволення власних потреб. Це одна з категорій психології, яка є предметом її поглибленого вивчення і основним пояснювальним принципом. Генетично первинною є зовнішня, предметна діяльність, освоєння якої зумовлює появу внутрішньої, психічної діяльності. У процесі аналізу діяльності виокремлюють два аспекти: мотиваційний, за якого складовими одиницями діяльності розглядають потреби, цілі, мотиви, предмет і засоби діяльності; операційний, за якого її елементами є дії і операції. Реалізація діяльності здійснюється за допомогою нейрофізіологічних механізмів, достатньо розкритих у працях М. Бернштейна, П. Анохіна, О. Лурії та ін.

У контексті нашого дослідження значний інтерес становлять наукові підходи, запропоновані Г.П. Васяновичем. Так, "діяльність", у розумінні науковця, – це передусім доцільний матеріально-практичний і духовний вплив суб'єкта на об'єкт, у процесі якого змінюється як зовнішній об'єкт, так і суб'єкт, який на нього впливає. А також, діяльність – це об'єктивний, закономірний процес людського життя, що включає в себе такі структурні елементи: мету; потреби, інтереси; мотиви; засоби; предмет; на який вона спрямована; процес діяльності; результат [2, с. 200].

Великий тлумачний словник української мови розкриває значення "взаємодії", як взаємного зв'язку між предметами у дії, а також погоджену дію між ким-, чим-небудь [3, с. 126].

Деталізований дефінітивний аналіз ключових понять дав нам змогу сформулювати загальне тлумачення основного поняття моделі визначеної роботи.

Отже, *толерантна взаємодія всіх учнів класу з особливою дитиною* – це усвідомлене терпиме прийняття всіма учнями класу з інклюзивним навчанням дитини з особливими потребами, прояв позитивного особистісного ставлення до неї та її залучення до продуктивної взаємної діяльності.

Ми глибоко переконані в тому, що найперше, що повинно відбуватися між усіма учнями в інклюзивному освітньому середовищі – це ефективна міжсуб'єктна комунікація. Однак, саме цей аспект вирізняється найбільшою складністю в силу закономірної індивідуальності дитини з особливими потребами.

У цьому випадку вчителю та всім учням класу послугує *замінна підтримуюча комунікація*, яка, з точки зору М. Крісов, сприяє розвитку комунікативних навичок дитини з особливими потребами. Нам здається, що для комунікації важливим є "скажи", а замінна підтримуюча комунікація (ЗПК) дозволяє дитині з особливими потребами уникати усталеного "скажи". Цілком достатньо в процесі комунікації особливій дитині натиснути кнопку з відповіддю "так", обрати малюнок-пиктограму, чи застосувати жест стверджуючого характеру. Адже, комунікація – це не тільки мовленнєва діяльність її учасників. Як *засоби комунікації* в роботі з особливими дітьми, в першу чергу, мають використовуватися:

- візуальний контакт;
- мова тіла;
- міміка;
- жести;
- посмішка;
- комунікативні пиктограми;
- аудіативні програми та пристрої;
- малюнки-схеми;
- смайли, тощо.

Таким чином, застосування замінної підтримуючої комунікації (ЗПК) у взаємодії вчителя та всіх учнів класу з дітьми особливих освітніх потреб допоможе замінити складний, для останніх, процес говоріння,

на більш зручний – процес спілкування, чи письма, до того ж тимчасово, чи постійно.

Продуктивною комунікативною терапією для молодших школярів є, безперечно, гра. Для учнів класу з інклюзивним навчанням, з метою їх залучення до взаємодії, рекомендуємо цілеспрямовано застосовувати як сплановану, так і стихійну гру у відкритому, чи закритому просторі. Головне в цьому не форма проведення гри, а наявність у дитини з особливими потребами 4 базових навичок готовності:

- готовність до діяльності;
- готовність до переключення від одного виду діяльності до іншого;
- готовність до достатньо тривалого часу участі в грі;
- готовність до зосередження уваги на засобах-стимуляторах.

Власне, 4 базові навички є провідними показниками готовності дитини з особливими потребами до навчання в класі з інклюзивним навчанням. Якщо вони відсутні, то батькам, безперечно, буде рекомендовано комісією ПМПК або індивідуальну форму навчання, або спеціальну освіту такої дитини.

Таким чином, конструювання вчителем толерантної взаємодії в грі навчить дитину з особливими потребами "тут" контактувати з учнями класу, для того, щоб "там", у соціумі мала сформовані навички такої взаємодії.

У спеціальній психології багато досліджень присвячено вивченню специфіки розвитку особистості таких дітей, труднощів адаптації до нової соціальної ситуації, загалом, і уповільненому формуванню комунікативних навичок, зокрема. Так, недостатній рівень розвитку навичок взаємодії, зазначає М.С. Староверова, не дає можливості дітям з особливими потребами в повній мірі проявляти внутрішній особистісний потенціал в колективі однолітків [11, с. 118]. Як результат – почуття невпевненості в собі, страх перед осудом, а як наслідок – установка на неуспіх. Саме тому психолого-педагогічна та соціальна підтримка, підкреслює науковець, у край необхідна на всіх етапах вступу дітей цієї категорії в соціум [11, с. 29].

Побудова специфічних тактик навчання та виховання особливих учнів завжди супроводжується необхідністю створення позитивного комунікативно-інтерактивного фону, під час якого в максимальному степені задовольнятиметься спектр їх освітніх потреб. Особливу роль у цьому зв'язку відіграє створення паритетності діалогового режиму в класі з інклюзивним навчанням, де всі суб'єкти освітнього процесу

мають можливість апробувати себе одночасно в ролі комуніканта і реципієнта [7, с. 234.].

Також, на слушну думку А. А. Колупаєвої, конструюванню продуктивної взаємодії школярів сприятимуть різні форми спільної діяльності, під час яких відбуватиметься живе моделювання ситуації, ідентифікація здоровими вихованцями себе з дитиною, що має певні порушення, а також методи та прийоми формування комунікативної поведінки учнів класу [5].

За нашими міркуваннями, з метою адаптації всіх учнів класу до продуктивної взаємодії з особливою дитиною рекомендуємо:

- поетапне введення дитини з особливими потребами в учнівський колектив (*робота в парі, в мікрогрупі, зівсім класом*);
- застосування справедливих умов згуртування в навчальній діяльності, чи на визначеному місці зустрічі дітей (*ковроліні, порізаному на прямокутники, на якому сидять діти і спілкуються з учителем та один з одним*);
- автентичне оцінювання, спрямоване на оцінку учнівських здібностей у реальному житті тощо.

Ми поєднуємо думку зарубіжних дослідників R. Gargiulo, D. Metcalf про те, що "творення паритетного діалогу із застосуванням ряду практичних технік, прийомів і способів слугуватимуть розширенню комунікативного, інтерактивного і соціального потенціалів всіх учасників в інклюзивному освітньому середовищі, та, безперечно, призведуть до досягнення провідної філософії інклюзивного навчання - розширення академічних і соціальних перспектив зростання і розвитку "особливої дитини" в навчально-виховному середовищі [15, с. 45].

Крім того, ми глибоко переконані, що кожна дитина повноцінніше розвиватиметься в інтегрованому середовищі, як особлива, так і повноцінна. Так, під час спільних зустрічей у повноцінних учнів відбуватиметься формування емпатії, ідентифікації, виховання поваги, толерантного ставлення до окремої категорії дітей. У контексті такого прогнозування, для нас важливими є слова В.О. Сухомлинського про те, що "виховання серця – це цілий світ турбот і тривог, про які ми, дорослі, ніколи не повинні забувати. Я бачу своє найголовніше виховне завдання в тому, щоб у дитячій душі стверджувалися співчуття, жалість, доброта до всього прекрасного, що є в світі, і, насамперед до людини" [12, с. 114.]

Зауважимо, що І. Д. Бех, аналізуючи погляди В. О. Сухомлинського, справедливо акцентує увагу на тому, що "сердечність – це передусім

особлива духовна активність – безкорислива й людиноцентрована, оскільки доброта не може бути знеособленою. Діти повинні змалку виявляти сердечну турботу про людину, щоб ця турбота була не нудною обтяжливою повинністю, а духовною потребою" [1, с. 258]. Для В. О. Сухомлинського, – підкреслює науковець, – сердечність є діяльним почуттям, тобто таким, що формує альтруїстичну активність вихованця і розвивається в ній. Звідси й основний спосіб її породження: тільки-но людина стала на ноги і зробила свої перші кроки, нехай вона дбає про того, хто ще не стоїть на ногах. Якщо вона дбає про іншу людину, то вона виховується й сама; без віддачі душевної теплоти, без тривоги за долю іншої людини немає виховання сердечності [1, с. 259].

Одним словом, "особлива" дитина та її оточення повинні взаємно пристосовуватися один до одного. Цей "рух" має стати зустрічним, тобто "рухом один до одного".

На основі викладеного можемо зробити такі *висновки*:

1. Коректна організація освітньої інклюзії, з урахуванням виокремлених нами особливостей моделювання роботи вчителя в класі з інклюзивним навчанням, може мати позитивний ефект для кожного учасника інклюзивного освітнього простору, а саме: для дитини з особливими освітніми потребами – розвиток сильної сторони та її повноцінної соціалізації; для повноцінних учнів класу – виховання толерантності та милосердя; для вчителя класу з інклюзивним навчанням – професійне зростання, а в перспективі - суттєві позитивні психологічні та соціальні зміни.

2. Вкрай необхідною є кваліфікована професійна підготовка майбутнього вчителя до моделювання роботи в класі з інклюзивними навчанням.

Перспективою подальших розвідок ми вбачаємо виокремлення організаційно-методичного забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в класі з інклюзивним навчанням.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / І. Д. Бех. Наук. видання. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
2. Васянович Г.П. Вибрані твори: В 5-ти т. Т.1: Філософія: Навчальний посібник / Г.П. Васянович. – Львів: Сполом, 2010. – 348 с.



3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. допов. та CD) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ "Перун", 2009. – 1736 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4 / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – С. 244–268.
5. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 458 с.
6. Концепція розвитку інклюзивної освіти [Електронний ресурс] Режим доступу [http://www.sovremennoy\\_naukesom/document/d/](http://www.sovremennoy_naukesom/document/d/).
7. Мельник Ю.В. Технологии создания паритетного контакта в инклюзивном классе / Ю.В. Мельник // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международ. научно-практ. конф. / гл. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2017. – 512 с.
8. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання <https://hromadske.ua/.../uriad-pryiniav-zminy-pro-polehshen>
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологи / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
10. Спільне викладання в інклюзивному класі: метод. матеріали / Укладач – Н.З. Софій, – К.: ТОВ "Видавничий дім "Плеяди", 2015. – 70 с.
11. Староверова М.С. Концепция Л.С. Выготского в контексте реализации инклюзивной образовательной практики / М.С. Староверова, Е. В. Ананьева // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2017. – № 2-10. – С. 117–120.
12. Староверова М.С. Психологический феномен школьной неуспешности: учеб.-метод. пособие / М.С. Староверова. – Саарбрюккен: LapLambert, 2016. – 175 с.
13. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад шк., 1978. – С.114.
14. Трансдисциплінарність в сучасній науці [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.psychologos.ru/articles/view/transdisciplinarnostvsovremennoynauk>
15. Gargiulo, R.M., Metcalf, D. Teaching in today's inclusive classrooms: a universal design or learning approach. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning, 2013. 504 p.

## **РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

---

*Свистун В. І.,  
Зуєва А. Б.,  
Луговська Е. М.*

### **ПРОФЕСІЙНЕ МИСЛЕННЯ ФАХІВЦІВ ЯК ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

Мислення має складну структуру та ієрархію процесів, що зумовлює стійкий науковий інтерес до його вивчення. Процес мислення як складний соціально-історичний феномен є об'єктом дослідження багатьох наук, а саме: теорії пізнання (аналіз співвідношення суб'єктивного і об'єктивного в мисленні, чуттєвого і раціонального, емпіричного і теоретичного тощо); логіки (науки про форми, правила і операції мислення); кібернетики (у зв'язку із задачами технічного моделювання мисленнєвих операцій у формі "штучного інтелекту"); психології (вивчає мислення як актуальну діяльність суб'єкта, яка мотивується потребами і спрямована на цілі, які мають особистісну значимість); мовознавства (співвідношення мислення й мови); естетики (аналізує мислення в процесі створення і сприйняття художніх цінностей); наукознавства (вивчає історію, теорію і практику наукового пізнання); нейрофізіології (вивчає мозкову субстанцію і фізіологічні механізми мислення) тощо [34, с. 382].

З філософської точки зору, мислення – це ідеальний компонент реальної діяльності суспільної людини, яка перетворює своєю працею зовнішню природу, суспільство і самого себе. Мислення має категоріальний характер, оскільки знання, яке набувається в процесі історичного розвитку практики і пізнання, закріплюється в категоріях. Осягнення об'єктивної дійсності здійснюється через форми мислення – поняття, судження, умовиводи. З розвитком суспільної практики і пізнання змінюється логічний образ епохи, удосконалюється категоріальна структура мислення, воно збагачується новими категоріями і поняттями, що відображають процес осягнення об'єктивної дійсності [34, с. 383].

Психологи визначають мислення як процес свідомого

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

відображення дійсності в таких об'єктивних її проявах, зв'язках і відношеннях, у які включаються і недоступні безпосередньому чуттєвому сприйняттю об'єкти [14], а також, як нерозривно пов'язаний із мовою соціально зумовлений психічний процес самостійного пошуку і відкриття суттєво нового, тобто, опосередкованого та узагальненого відображення дійсності в ході її аналізу і синтезу, яке виникає з чуттєвого пізнання і виходить далеко за його межі [2].

Педагогічна наука "об'єднує, інтегрує, синтезує дані всіх природничих і соціальних наук, пов'язаних із формуванням людини" [7, с. 635], а отже, і з формуванням і розвитком її мислення. Тому для нашого дослідження найбільш цікавими є наукові праці, в яких висвітлюються дидактичні аспекти формування і розвитку мислення різних категорій тих, хто навчається. Зокрема, розвиток мислення *учнів загальноосвітніх шкіл* досліджують П. В. Бельчев, Н. О. Бондар, Л. М. Зламанюк, С. В. Музиченко, С. В. Повар, Н. С. Чернега, В. В. Чернявський, О. С. Шевченко. Значна кількість дисертаційних досліджень присвячена проблемам формування й розвитку різних видів мислення *студентів ВНЗ III-IV р.а.* (О. В. Акімова, І. А. Білосевич, Н. В. Дерев'янко, А. Р. Зубрик, Л. А. Києнко-Романюк, С. А. Кирилащук, О. П. Колесова, В. І. Конаржевська, К. Є. Костюченко, Р. А. Кравець, О. Г. Марченко, Т. М. Марченко, І. Д. Нищак, О. М. Полатайко, Г. О. Райковська, Ю. М. Руденко, Ю. В. Фещук та ін.). Питання формування й розвитку мислення *студентів ВНЗ I-II р.а.* висвітлюють С. В. Кузнецова (самостійність мислення студентів агротехнічного коледжу), Л. Ю. Семенюк-Іванюк (синтетичне мислення студентів педагогічного коледжу), Д. О. Чернишов (інженерний стиль мислення учнів технічного ліцею).

На основі аналізу науково-педагогічних джерел з'ясовано, що науковці обґрунтовують педагогічні умови розвитку мислення у процесі навчання *фізики* (П. В. Бельчев, В. В. Чернявський, О. С. Шевченко), *креслення* (Н. О. Бондар, І. Д. Нищак, Г. О. Райковська), *алгебри* (С. В. Музиченко), *вищої математики* (С. А. Кирилащук), предметів *природничо-математичного циклу* (Н. С. Чернега), *природничо-наукових дисциплін* (Л. М. Зламанюк), дисциплін *пілотажно-навігаційного циклу* (Ю. М. Руденко), *загальноінженерних дисциплін* (М. М. Бондар), дисципліни "*Теорія коливань*" (Т. М. Марченко), *психолого-педагогічних* (К. Є. Костюченко) й *економічних* (В. Б. Ковальчук) дисциплін.

Різноманітність типів мисленнєвих задач зумовлює різноманітність не тільки механізмів, способів, а й видів мислення. Важливими для

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

нашого дослідження є науково-педагогічні праці щодо формування й розвитку різних видів мислення, а саме: *просторового* (Т. С. Штикало, Ю. В. Фещук), *образного* (Л. М. Зламанюк), *проектно-образного* (Н. В. Дерев'янка), *художньо-образного* (О. М. Полатайко, А. О. Ткачук), *критичного* (Л. А. Києнко-Романюк, О. П. Колесова, В. І. Конаржевська, О. Г. Марченко, Т. І. Хачумян), *раціонально-критичного* (К. Є. Костюченко), *логічного* (Н. С. Чернега), *творчого* (О. В. Акімова, Р. А. Кравець, С. В. Музиченко, С. В. Повар), *креативного* (О. С. Шевченко), *математичного* (Т. М. Марченко), *синтетичного* (Л. Ю. Семенюк-Іванюк).

Аналіз науково-педагогічних досліджень дозволяє зробити висновок про те, що проблема формування й розвитку професійного мислення фахівців різних галузей є актуальною в педагогічній науці.

Актуальність дослідження проблеми професійного мислення фахівця, пов'язана, за нашим переконанням, з її особливим значенням у професійній діяльності, де воно виступає провідними засобом і умовою її ефективного здійснення. Мислення безпосередньо пов'язано з практичною, професійною діяльністю, супроводжує й забезпечує її. Сформоване на високому рівні професійне мислення виступає передумовою якісної професійної діяльності фахівця.

Поняття "професійне мислення" набуло значного поширення лише у другій половині ХХ ст., що пов'язано зі зростаючою необхідністю оновлення знань фахівців, підвищенням їхньої кваліфікації, з постійним ускладненням професійних задач, зі збільшенням кількості нової інформації, якою фахівці повинні оперувати. Виникла необхідність у формуванні такого типу мислення фахівця, який забезпечив би високу ефективність виконання ним професійних функцій.

О. В. Занічківська вважає, що професійне мислення студентів формується як професійна розумова здатність, яка дозволяє осмислювати, аналізувати, узагальнювати, порівнювати, оцінювати практику. Мислення фахівця спрямоване на адаптацію загального знання до конкретних практичних ситуацій. Дослідниця наводить перелік параметрів наукового професійного мислення майбутнього фахівця:

- здатність аналізувати явища навколишньої дійсності та факти в їх цілісності, взаємозв'язку та взаємозалежності;
- здатність співвідносити професійні дії із завданнями та результатами конкретної ситуації;

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

- здатність здійснювати в єдності аналіз і синтез явищ та процесів, розрізняти істинність та хибність;
- здатність спостерігати генезис взаємовпливу певних процесів та явищ;
- здатність використовувати у розумовій практиці всі типи та способи мислення;
- здатність відмовлятися від шаблонів і стереотипів, які існують, відшукувати нові оцінки, узагальнення, підходи, дії;
- здатність у теорії та практиці рухатися від абстрактного до конкретного і розумово рухатися у зворотному напрямку;
- здатність використовувати теорію та нові ідеї в практичному, творчому пошуку;
- здатність співвідносити тактичні й стратегічні дії;
- здатність практично застосовувати логіку фактів та переконливу аргументацію в діалозі з іншими;
- здатність виявляти розумову гнучкість та оперативність [8].

Серед наведених вченою параметрів, є ознаки теоретичного і практичного, логічного, стратегічного, творчого видів мислення .

На думку Н. І. Пов'якель, у професійному мисленні провідну роль відіграють характеристики як теоретичного, так і практичного мислення: практичність, конструктивність, технологічність, оперативність; продуктивність, творчість, пошуковість, ініціативність, гнучкість, швидкість, розробленість, відкритість; системність, логічність, діалектичність; організованість, саморегульованість, реверсивність тощо. Професійному мисленню властиві як репродуктивні, так і продуктивні, творчі компоненти. Прояви творчої активності, креативності визначають рівень розвитку професійного мислення [21, с. 12].

Професійне мислення у складних, насамперед, інтелектуальних видах професійної діяльності – конструкторів, інженерів, юристів, медиків, педагогів, психологів тощо – має творчий характер, і характеризується, на думку дослідників мислення, такими рисами:

індивідуальністю (залежність успішності вирішення практичних – конструкторських, інженерних, педагогічних, психологічних та інших – завдань від індивідуально-психологічних, професійних та особистісних якостей людини та індивідуального стилю її мисленнєвої діяльності);

творчістю (пошук нових, оригінальних й індивідуальних підходів до рішення практичних завдань, здатність застосовувати нетипові, нетрадиційні методи, методики, технології та засоби для вирішення

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

практичних завдань);

гнучкістю (швидкість переходу мисленнєвих процесів від одного класу явищ до іншого, іноді, далеких за змістом, здатність застосувати різноманітні методи, методики, технології та засоби для вирішення практичних завдань);

широотою (можливість застосування теоретичних і практичних знань і технологій з різних галузей знань для вирішення конкретних практичних проблем і проблемних ситуацій і завдань);

критичністю (здатність критично оцінювати практичну проблему (проблемну ситуацію) і результати власної практичної діяльності щодо її розв'язання);

стереотипністю (ступінь стереотипізації шаблонних методів, методик, технологій і засобів для вирішення типових практичних завдань);

незалежністю та самостійністю (здатність оригінально та самостійно формулювати і вирішувати творчі завдання, а також відстоювати свої певні оригінальні позиції, які стосуються практичних дій);

реверсивністю (багатогранність прояву мисленнєвих процесів) [37].

Професійне мислення за своєю природою є, передусім, мисленням з усіма закономірностями і явищами цього процесу. Тому всі функції, аспекти мислення в широкому розумінні, його мисленнєві дії, операції і форми можна виявити і в професійному мисленні. Якість професійної діяльності залежить від типу мислення й зумовлена особливостями професійних задач [24, с. 288]. Основними функціями професійного мислення є розв'язання професійних проблем і задач, розуміння професійних явищ та інформації, утворення професійних цілей фахівця та мотивація до професійної діяльності, прогнозування і рефлексія фахівця щодо результатів професійної діяльності, їх відповідності поставленим вимогам, саморефлексія фахівця в напрямі його професійного розвитку.

Науковці, які досліджують проблему формування та розвитку професійного мислення, ще не досягли однозначного визначення цього поняття. Для того, щоб усвідомити його сутність, ми проаналізували визначення поняття "професійне мислення" щодо різних фахівців (табл. 1).

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Таблиця 1

Поняття "професійне мислення" фахівців різних спеціальностей  
за визначеннями науковців

№ п/п	ПРОФЕСІЙНЕ МИСЛЕННЯ	Фах	Дослід-ники	Сут-нісна ознака
1.	Вищий пізнавальний процес виявлення, осмислення і розв'язання професійних завдань, пов'язаних з навчанням і розвитком молодших школярів, заснований на системі розумових дій і детермінований індивідуальними і пізнавальними властивостями вчителів	вчитель початкової школи	Джелілова Л. Р. [6]	процес
2.	Багаторівневий когнітивний процес виявлення, оцінювання й вирішення педагогічної задачі (проблеми, ситуації), результатом якого є суб'єктивно новий продукт взаємодії критичного і креативного професійно спрямованого мислення педагога, інноваційний за своєю сутністю, змістом чи формою	вчитель гуманітарних дисциплін	Зубрик А. Р. [9]	
3.	Процес, що виникає під час усвідомлення проблемної ситуації, відбувається при розв'язанні математичних задач	студенти технічного університету	Марченко Т. М. [17]	
4.	Цілеспрямований процес інтегрального інтелектуально-чуттєвого узагальненого пізнання мистецьких явищ, формування художньо-естетичних поглядів, переживань та оцінок	вчитель музики	Полатайко О. М. [22]	
5.	Процес перетворення звукової реальності в художньо-образну та одну з форм художньої свідомості, що сприяє формуванню музичної культури суспільства; його змісту та структури, критеріально-рівневої бази сформованості у студентів-вокалістів	студенти-вокалісти	Ткачук А. О. [31]	
6.	Цілеспрямований процес творчого переосмислення дійсності у застосуванні до об'єкту проектування і пов'язаних з ним проблем формоутворення	дизайнер	Турчин В. В. [32]	
7.	Процес узагальненого і опосередкованого відображення людиною професійної реальності, яке здійснюється за допомогою специфічних для кожної професії прийомів вирішення професійних завдань (особливості цілепокладання, постановки професійної задачі, стратегії її вирішення, перевірка отриманих результатів)	фахівець	Маркова А. К. [16]	

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

8.	Складна <i>система</i> , що включає в себе абстрактне, логічне, наукове, практичне та технічне мислення	студенти технічного університету	Кирилашук С. А. [10]	система
9.	Понятійно-образно-практичне мислення, яке ґрунтується на <i>системі</i> загальних і спеціальних знань, спрямоване на оперування технічними поняттями й образами у процесі практичної, виробничої та творчої діяльності людини	вчитель трудового навчання	Нищак І. Д. [20]	
10.	<i>Система</i> узагальнених розумових дій особистості, опосередкованих факторами, що впливають на їх формування, спрямованих на основі самокритики (самокорекції, самоствердження) на дослідження цілісного педагогічного процесу	вчитель	Нагорна Г. О. [19]	
11.	Свідомий і цілеспрямований <i>процес</i> мислєдїяльностї, у результаті якого відбувається вирішення професійних завдань шляхом усвідомлення умов проблемної ситуації, породження образу та оперування ним за допомогою проектних дій	дизайнер	Дерев'яно Н. В. [5]	процес і діяльність
12.	Здійснюється в <i>процесі</i> вирішення технічних завдань. Саме особливості технічного матеріалу багато в чому визначають своєрідність діяльності, способу дій із цим матеріалом	учитель технологій	Білосевич І. А. [1]	
13.	Специфічний вид розумової <i>діяльності</i> , що забезпечує створення просторових образів і оперування ними у <i>процесі</i> рішення задач, які вимагають орієнтації у практичному і теоретичному просторі	вчитель технологій, учитель образотворчого мистецтва	Фещук Ю. В. [33], Штигало Т. С. [36]	діяльність
14.	Мисленнєва <i>діяльність</i> , яка спрямована на розв'язання професійних задач у певній предметній галузі.	учні ПТНЗ гірничого профілю	Тарасова О. В. [29]	
15.	Інтелектуальна <i>діяльність</i> щодо розв'язання професійних задач	фахівець	Трофімов Ю. Л., Крушельницька Я. В. [24, 11]	
16.	<i>Формування</i> уявлень і образів про параметри польоту і просторово-часове положення повітряного судна на основі аналізу інформації від різних джерел в нестандартній ситуації	пілот	Руденко Ю. М. [27]	



### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

17.	Інтегральна пізнавально-прогностична <i>якість</i> , яка за своєю сутністю та змістом тісно взаємозв'язана з військовим професіоналізмом, управлінською культурою та компетентністю, провідними професійно важливими якостями, індивідуальними особливостями і проявами суб'єкта оперативного-тактичної ланки управління	військовий керівник	Шемчук В. І. [35]	інтегральна якість
18.	Розумова <i>здатність</i> , яка дозволяє осмислювати, аналізувати, узагальнювати, порівнювати, оцінювати практику	майбутній фахівець	Занічковська О. В. [8]	Розу- мова здатність
19.	Деякі <i>особливості</i> мислення фахівця, що дозволяють йому успішно <i>виконувати професійні завдання</i> на високому рівні майстерності: швидко, точно і оригінально вирішувати як ординарні, так і не ординарні завдання певної предметної області	фахівець	Решетова З. А. [25]	особливості мислення

Сутнісний аналіз поняття "професійне мислення" засвідчив складність та багатогранність зазначеної категорії. У різних науковців є окремі погляди на визначення професійного мислення та його складових фахівців різних професій. "Професійне мислення" науковці розуміють як процес, діяльність, систему, інтелектуальні уміння, інтегральну якість, розумову здатність, особливості мислення, що дає підстави стверджувати, що не існує чіткого визначення цього терміну, але можна виділити його загальні ознаки, а саме:

- *процес* виявлення, осмислення і розв'язання *професійних завдань*;
- *діяльність*, яка спрямована на розв'язання *професійних задач* у певній предметній галузі;
- *відображення професійної* реальності, яке здійснюється за допомогою специфічних для кожної професії прийомів вирішення *професійних завдань*;
- його *результатом* є вирішення *професійних завдань*.

Ми погоджуємося з Н. І. Пов'якель, яка зазначає, що професійне мислення розглядається дослідниками у двох вимірах: з одного боку – як вищий рівень розвитку мислення (ідеальне мислення, мислення вищого рівня – "акме"), що тісно пов'язаний з ментальністю, самосвідомістю, професійною компетентністю та професіоналізмом взагалі, а з другого – як фахово-професійне мислення з точки зору специфіки фаху, діяльності, класів завдань, технологій їх вирішення [21, с. 11].

Отже, специфіка професійного мислення полягає в тому, що воно

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

тісно пов'язане з професійною діяльністю фахівця. Тому досліджуючи умови формування професійного мислення майбутніх техніків-механіків агропромислового виробництва (АПВ), передусім, необхідно звернути увагу на специфіку їх професійної діяльності.

Суттєво, що професійне мислення майбутнього техника-механіка АПВ, зумовлюється галузевою специфікою та функціональними особливостями його професійної діяльності в аграрній галузі, а саме:

- сільськогосподарська праця є однією з найскладніших видів праці в сфері матеріального виробництва, тому що в аграрній галузі технологічний процес – це великий та єдиний комплекс робіт з виробництва сільськогосподарської продукції, представлений окремими трудовими діями та операціями. Саме в цій галузі працівники є універсальними виконавцями всього комплексу робіт, операцій і різних прийомів, виконання яких вимагає наявності великого обсягу знань, навичок і вмінь, професійного досвіду, життєвої та фахової інтуїції [28, с. 43] й професійного мислення;

- головним засобом сільськогосподарського виробництва є земля. На відміну від інших засобів виробництва, за різних умов земля змінює свій стан, щільність, родючість, до того ж у різних природно-кліматичних умовах і географічних регіонах фізико-хімічні властивості ґрунту значно відрізняються. Ураховуючи це, основними фаховими завданнями техника-механіка АПВ є: вибір режимів роботи сільськогосподарської техніки (економічний, енергозберігаючий, з найменшим впливом на навколишнє середовище), раціональний вибір сільськогосподарської техніки до умов праці, контроль за її технічним станом, своєчасне її обслуговування, ремонт та зберігання [15];

- сезонність агропромислового виробництва (протягом року технічні засоби використовуються нерівномірно, що призводить до періодичного перевантаження професійними функціями техника-механіка АПВ та потребує від нього оперативності, швидкості й гнучкості професійного мислення при виконанні професійних задач;

- багатогалузевість (рослинництво, тваринництво, рибальство, переробка продукції) більшості сільськогосподарських підприємств зумовлює різноманітність функціональних повноважень техника-механіка АПВ. Об'єктами професійної діяльності техника-механіка АПВ, окрім машин, механізмів та різноманітного інженерно-технологічного обладнання сільськогосподарського призначення, є також технологічні процеси, їхня підготовка, експлуатація, технічне обслуговування та діагностування, що потребує розвиненого агротехнологічного

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

компоненту професійного мислення техніків-механіків АПВ;

- переплетення природних і техніко-технологічних процесів відтворення (предметами праці є живі організми – рослини і тварини, які розвиваються за певними біологічними законами), що зумовлює особливості техніко-технологічних процесів і своєрідність їхньої технічної оснащеності, обслуговування, а це забезпечується логічністю професійного мислення техника-механика АПВ;

- професійна діяльність техника-механика АПВ здійснюється, крім майстерень, на великому територіальному просторі, що створює розосередженість і віддаленість об'єктів його професійної діяльності, що потребує його розвинутого просторового мислення тощо.

Важливу роль у формуванні професійного мислення майбутніх техніків-механіків АПВ відіграють й їхні вікові психофізіологічні особливості, оскільки віковий період – рання юність (15-17 років) – пов'язаний з початком навчання у вищому аграрному навчальному закладі I-II рівнів акредитації. На думку Г.С. Костюка, важливим аспектом психічного розвитку людини в юнацькому періоді є інтенсивне інтелектуальне дозрівання. Суттєвими ознаками цього періоду є перехід до вищих рівнів абстрагуючого та узагальнюючого мислення. Студенти цього віку більш усвідомлено і міцно оволодівають логічними операціями. Розрізнені знання перетворюються в систему знань, яка є основою формування наукового світогляду, актуальною стає потреба в науковому обґрунтуванні, пошуку теоретичних пояснень явищ дійсності, логічному доказі. Завдяки цьому процес міркування стає продуктивнішим; формується система взаємопов'язаних узагальнених і образних операцій. Мислення стає дедуктивно-гіпотетичним завдяки перетворенню конкретних мисленнєвих операцій на формальні, які включаються в єдину, цілісну систему.

Поява формального мислення означає узагальнення їх як суб'єктів пізнання, новий підхід до розв'язання задач, який полягає у спрямованості на організацію фактів (комбінаторний аналіз), на виділення й контроль змінних величин, формування гіпотез та їх логічне обґрунтування й доведення [3, с. 242].

Дослідження особливостей мислення дозволили констатувати суттєві зрушення в його розвитку. Воно відзначається більш гнучкими взаємозв'язками образних, логічних та операціональних компонент, комплексністю мисленнєвих операцій, поєднанням теоретичного і практичного мислення [21, с. 11].

На думку Л. Стейнберга, у юнацтві відбувається низка

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

психологічних змін: активізується когнітивний і моральний розвиток (категоризація мислення, систематизація понять, з'являється висока чутливість щодо справедливості, боротьба за ідеали, захоплення філософією, визначення особистого "морального кодексу" [0].

Другий період юності є сенситивним для формування абстрактного, логічного, технічного мислення, його системності та високого рівня узагальненості.

Основна особливість розвитку логічного мислення (у віці від 12 до 18 років) полягає в новому орієнтуванні суб'єкта на співвідношення гіпотетичного і можливого, реально існуючого і потенційно можливого; це дозволяє фундаментально переорієнтуватися в ставленні до пізнавальних завдань, тобто розкрити реальне в можливому через сукупність гіпотез, які вимагають перевірки чи доведення [3, с. 242].

Логічне мислення майбутніх техніків-механіків АПВ є підґрунтям до розвитку професійного мислення та водночас результатом його сформованості, оскільки активізація аналітичної мисленнєвої діяльності спонукає до пошуку істинних і виявленню хибних варіантів виконання дій (як навчальних, так і професійних).

Розвиток логічного мислення у майбутніх фахівців відбувається на всіх етапах професійної підготовки майбутніх фахівців (рис. 1).

Слід акцентувати увагу на тому, що ранній юнацький вік сензитивний для формування професійно орієнтованих знань, умінь та навичок. В інших вікових періодах вони не розвиваються з такою швидкістю і так надовго не закріплюються у досвіді, як у ці роки [3, с. 243].

Одним зі значущих чинників, що впливають на інтелектуальний розвиток людини є навчання, яке керує процесом розвитку пізнавальної діяльності: учні старших класів та студенти, як виявили дослідження (Ю. М. Кулюткін [13]), мають більш високий розвиток інтелекту за рахунок підйому працездатності пам'яті, уваги та мислення. Розумовий потенціал як готовність до навчання певною мірою визначається рівнем освіти. В результаті розумової діяльності можливе тренування механізмів інтелектуальних функцій людини, що свідчить про неперервний розвиток і після завершення дозрівання організму.

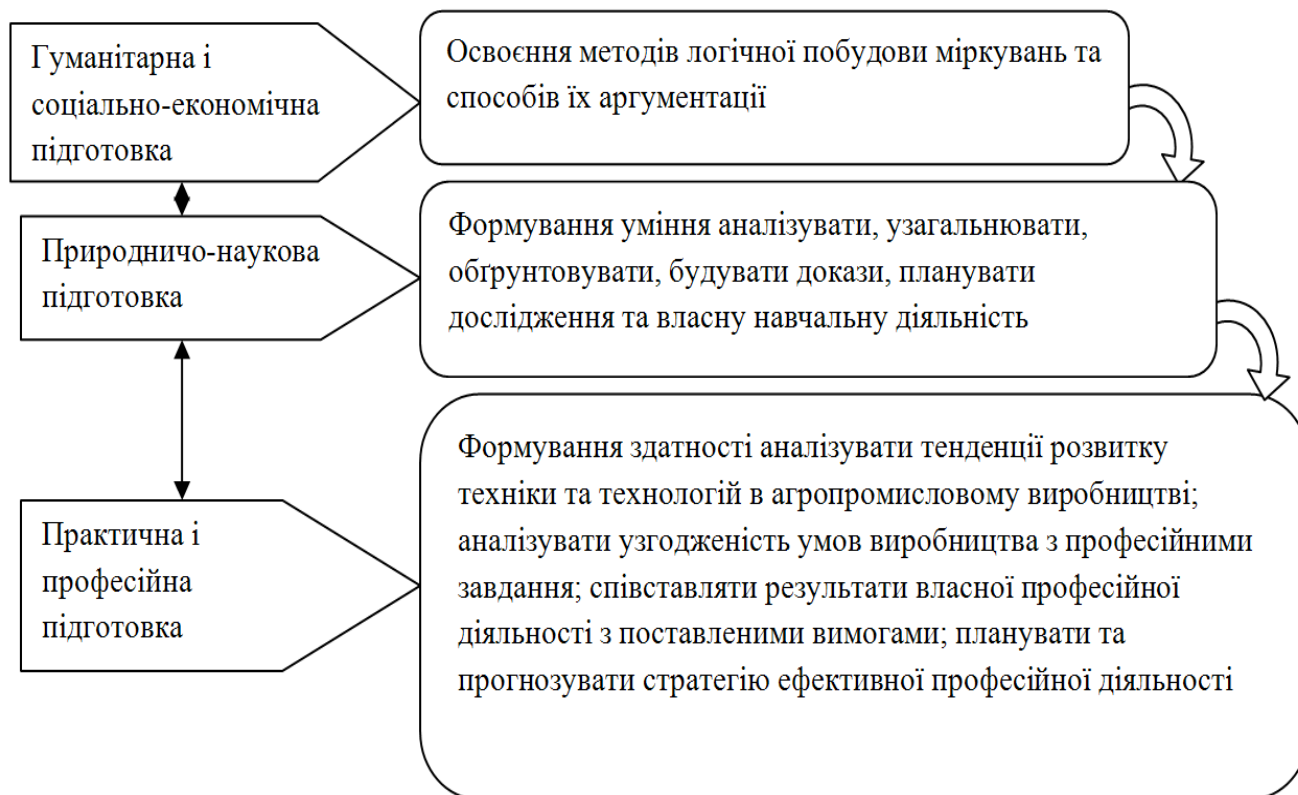


Рис. 1. Етапи розвитку логічного мислення майбутніх фахівців в процесі професійної підготовки

Формування професійного мислення фахівців аграрної галузі нечасто досліджується вченими як окреме поняття. Частіше складові професійного мислення, певні умови й особливості його формування висвітлюються в контексті інших проблем підготовки майбутніх фахівців агропромислового виробництва. Різні аспекти формування професійного мислення в процесі навчання майбутніх фахівців аграрної галузі ОКР "молодший спеціаліст" вивчалися такими науковцями, як Д. А. Костюк (формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків сільського господарства у процесі вивчення спеціальних дисциплін), С. В. Кузнецова (формування пізнавальної самостійності студентів агротехнічного коледжу у процесі вивчення загальнотехнічних дисциплін), С. Б. Літвінчук (професійна підготовка майбутніх техніків-механіків у процесі вивчення загальнотехнічних дисциплін), Е. М. Луговська (формування фахової компетентності майбутніх техніків-механіків у агротехнічних коледжах), І. М. Угринюк (проблемне навчанням на основі домінантно-інтегруючого підходу в агротехнічних коледжах) тощо.

Професійна діяльність техника-механика АПВ полягає в тому, щоб

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

забезпечити комплексну механізацію виробничих процесів у рослинництві й тваринництві, основною його функцією є здійснення вибору і раціонального комплектування сільськогосподарської техніки, розміщення, оснащення, створення безпечних умов робочих місць, організація і виконання робіт із забезпечення функціонування машин, механізмів, установок, пристроїв та іншого інженерно-технологічного обладнання сільськогосподарського призначення.

Тому важливою передумовою формування професійного мислення техніка-механіка АПВ є наявність технічних здібностей, високого рівня просторових уявлень (В. М. Дружинін), уяви, розвиненої аналітико-синтетичної діяльності (В. В. Рибалка), високого рівня візуального інтелекту (М. О. Холодна). Але технічна обдарованість у її нерозвиненому вигляді лише виступає можливістю творчої діяльності майбутнього техніка-механіка АПВ. Тому актуальним є спрямування навчального процесу на своєчасні діагностику і розвиток технічних здібностей, що дозволить науково обґрунтовано здійснювати формування технічного мислення як складової професійного мислення техніка-механіка АПВ.

В Українському педагогічному словнику наводиться таке визначення: "технічне мислення – це діяльність, спрямована на розв'язання різноманітних технічних завдань. Специфіка технічного мислення полягає саме у його структурі – воно включає теоретичні (понятійні), образні (наочні) та практичні (дійові) компоненти" [4, с. 330].

У психолого-педагогічній літературі технічне мислення визначається як вид пізнавальної діяльності, спрямованої на дослідження, створення та експлуатацію нової високопродуктивної й надійної технології, автоматизації й механізації виробництва, підвищення якості продукції [18]. Основне завдання технічного мислення полягає у вирішенні конкретних, висунутих виробництвом завдань за допомогою технічних засобів для досягнення найбільш ефективного результату. Т. В. Кудрявцев називає технічне мислення процесом відображення у свідомості людини технічних процесів і об'єктів, їх моделей чи природних аналогів, принципів їх побудови і роботи з використанням технічних понять, образів, і оперування цими поняттями та образами. Учений підкреслює єдність понятійного і образного компонентів технічного мислення, вказуючи на його понятійно-образно-практичну структуру, всі компоненти якої взаємодіють [12].

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

Технічне мислення проявляється у розв'язуванні технічних задач через усвідомлення закономірностей функціонування технічних об'єктів і процесів та прийомів впливу на них.

Розглядаючи формування професійного мислення майбутніх фахівців із позиції діяльнісного підходу в навчанні вважаємо, що прогресивний розвиток технічного мислення техніків-механіків АПВ відбувається в процесі інтегративної освіти. Інтеграція у вищій освіті передбачає об'єднання знань, умінь, навичок із навчальних дисциплін усіх циклів професійної підготовки майбутніх фахівців за принципом використання внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, а також із використанням професійної спрямованості навчального матеріалу.

Оскільки технічне мислення розвивається в тісному взаємозв'язку з такими якостями особистості, як просторова уява, спостережливість, образна і оперативна пам'ять, вважаємо, що найбільш доцільним педагогічним впливом на нього є впровадження в процес формування професійного мислення техніків-механіків АПВ технічних завдань інтеграційного характеру професійного спрямування. Наприклад:

- задача у вигляді графічного зображення, на якому представлено технічний пристрій із декількома відсутніми деталями. Вирішення завдання полягає у доповненні зображення деталями та визначенні функціонального призначення пристрою;

- задача, у якій студенту необхідно підібрати зображення сільськогосподарської машини (чи її робочих органів) відповідно до зображення результатів її впливу на ґрунт;

- завдання, у якому студентам необхідно визначити, за яким принципом працює пристосування для діагностування технічного стану фільтруючого елементу гідросистеми, якщо вихідними даними є тільки методика діагностування за допомогою цього пристосування тощо.

Вирішення завдань такого типу спонукають студентів до активної розумової діяльності, сприяють набуттю умінь бачити проблему та можливі способи її розв'язання, що також створює оптимальні умови для розвитку творчого професійного мислення майбутніх фахівців.

Професійна діяльність техника-механіка АПВ – це інтегрований, багатогранний процес. Професійне мислення техника-механіка АПВ, яке визначається цією діяльністю, містить у собі характеристики технічного, логічного, творчого, просторового, конструктивного, системного, екологічного та економічного мислення. Отже, професійне мислення техника-механіка АПВ має складну структуру. Досліджуючи

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

педагогічні умови формування фахової компетентності в майбутніх техніків-механіків у агротехнічному коледжі, Е. М. Луговська до їхніх професійно важливих якостей, що зумовлюють ефективну професійну діяльність, відносить:

– *психофізіологічні*, у тому числі *оперативне мислення* – здатність до розв’язування практичних задач на базі моделювання фахівцем об’єктів діяльності, в результаті чого формується модель наступних дій, що забезпечує досягнення поставленої мети; *логічне мислення* – здатність мислити точно й послідовно, не допускаючи протиріч у своїх міркуваннях; уміння викривати логічні помилки; *наочно-образне мислення* – вид мислення, що характеризується опорою на уявлення та образи;

– *фахові*, у тому числі *технічне мислення* – здатність до побудови логічних висновків при вирішенні завдань технічного характеру; *екологічне мислення* – визнання пріоритетності проблеми стійкості біосфери по відношенню до своїх дій [15].

Професійне мислення фахівця-техніка АПВ характеризується зв’язком із практичною діяльністю, обмеженістю в часі, оперативністю, технічним спрямуванням мисленнєвих дій, творчістю та оригінальністю, направленістю на прогнозування результату та його втілення в дійсність.

Професійне мислення техника-механіка АПВ виникає в умовах професійної діяльності і включає всі ознаки та закономірності перебігу мисленнєвої діяльності, але це мислення специфічне – воно пов’язане з технікою й технологіями сільськогосподарського виробництва, визначає професійну компетентність фахівця у практиці дії з сільськогосподарськими механізмами, машинами, обладнанням, спорудами тощо.

Стимулювання професійного мислення майбутніх фахівців полягає в оперуванні реальними та уявними об’єктами, що породжує інтелектуальне експериментування, співставлення з поняттями, формулами, явищами, процесами, які зустрічаються у виробничій діяльності, і призводить до формування продуктивного професійного мислення. У ролі механізму розвитку професійного мислення виступає проблемний виклад навчального матеріалу, для якого притаманне зіткнення "різних логік мислення".

Наприклад, завдання: довести, що нищезазначені фактори впливають на тягові властивості трактора МТЗ-82 в процесі технологічної операції – оранка з плугом ПЛН-3-35:



### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

- 1) барометричний (атмосферний) тиск (низький);
- 2) рельєф поля (нерівний);
- 3) температура навколишнього середовища (+27°C);
- 4) тип ґрунту (лужний);
- 5) підйом поля (2%);
- 6) якість паливо-мастильних матеріалів.

У широкому розумінні, проблемне навчання полягає у створенні викладачем чи студентами проблемних ситуацій, усвідомленні, прийнятті й подальшому вирішенні цих ситуацій у процесі спільної діяльності студентів або студентів і викладача.

Ґрунтуючись на галузевих особливостях сільськогосподарського виробництва, психофізіологічних особливостях формування та розвитку мислення і специфіці професійної діяльності техніка-механіка АПВ, нами визначено структуру його професійного мислення такими компонентами:

*технічний* – проявляється у розв'язуванні технічних задач через усвідомлення закономірностей функціонування технічних об'єктів і процесів та прийомів впливу на них, передбачає вміння розбиратися в схемах та роботі технічних пристроїв, забезпечувати комплексну механізацію та автоматизацію техніко-технологічних процесів у різних ланках сільськогосподарського виробництва та вирішувати професійно-технічні завдання тощо;

*агротехнологічний* – проявляється в усвідомленні й застосуванні основ функціонування аграрної галузі, сучасних агротехнологій (обробітку ґрунту, сівби, догляду за посівами, захисту та живлення рослин, збирання сільськогосподарських культур, кормовиробництва, меліорації ґрунтів та зрошення сільськогосподарських культур, раціонального використання сільськогосподарських машин тощо), дотримання екологічних норм та вимог щодо охорони навколишнього середовища тощо;

за допомогою *просторового* здійснюється конструктивне оперування просторовими образами, забезпечується вміння визначати положення деталей у структурі цілісного механізму сільськогосподарської техніки, розміщення самої техніки в умовах виробництва та інші вміння, пов'язані з місцем і рухом технічного об'єкта в просторі;

*оперативний* – характеризується темпом виконання орієнтаційних та операціональних дій, швидкістю і гнучкістю мисленнєвих процесів, умінням в стислі строки вирішувати професійно-технічні завдання;

*логічний*, необхідний для розуміння складних логічних

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

співвідношень між предметами, явищами, числами, передбачає вміння робити умовиводи з логічних посилянь, виводити закономірності з послідовностей, визначати складні абстрактні зв'язки;

*творчий* – проявляється у вирішенні нестандартних професійних ситуацій, створенні нових оригінальних алгоритмів розв'язання професійно-технічних завдань і появі унікальних продуктів мисленнєвої діяльності.

У нашому дослідженні ми виходили з того, що діяльнісний підхід, при якому діяльність розглядається як провідна і необхідна умова та основний механізм формування та розвитку професійного мислення, є основним у комплексному формуванні професійного мислення техніка-механіка АПВ. Підґрунтям цього є діяльнісна теорія мислення (О. М. Леонт'єв, В. В. Давидов, В. Л. Поплужний, О. К. Тихомиров), у контексті якої мислення розглядається як процес і як діяльність.

Значимість діялісного підходу у формуванні професійного мислення техніка-механіка АПВ, уточнення специфіки його професійної діяльності та конкретизація компонентів професійного мислення дозволили сформулювати визначення: *професійне мислення техніка-механіка АПВ – це мисленнєва діяльність, яка спрямована на розуміння професійних об'єктів і явищ, утворення професійних цілей та мотивацію до професійної діяльності в аграрній галузі, вироблення алгоритму прийняття правильних рішень у розв'язанні професійних задач, пов'язаних з ефективним використанням техніки і технологій в агропромисловому виробництві, здійснення рефлексивних дій (аналітичних, контролюючих, оцінних) щодо результатів професійної діяльності.*

Таким чином, можна зробити наступні висновки:

1. Аналіз науково-педагогічних досліджень свідчить про те, що проблема формування й розвитку професійного мислення фахівців різних галузей є актуальною в педагогічній науці.

2. Науковці по-різному визначають поняття "професійне мислення" (процес, діяльність, система, інтелектуальні уміння, інтегральна якість, розумова здатність тощо), його властивості та структуру у майбутніх фахівців різних галузей, що зумовлено різними характеристиками самої професійної діяльності. Серед його загальних ознак можна виділити: процес виявлення, осмислення і розв'язання професійних завдань; діяльність, яка спрямована на розв'язання професійних задач у певній предметній галузі; відображення професійної реальності, яке здійснюється за допомогою специфічних для кожної професії прийомів вирішення професійних завдань; його результатом є вирішення

професійних завдань.

3. Професійне мислення майбутнього техника-механіка АПВ, зумовлюється галузевою специфікою (багатогалузовість, сезонність, переплетення природних і техніко-технологічних процесів, розосередженість і віддаленість технічних об'єктів тощо) та функціональними особливостями його професійної діяльності в аграрній галузі.

4. Вікові психофізіологічні особливості майбутніх техніків-механіків АПВ сприяють формуванню професійного мислення з першого року навчання у ВАНЗ I-II р. а., оскільки цей період є сензитивним для його формування.

5. Професійне мислення техника-механіка АПВ – це інтегрований багатокomпонентний процес, який має складну структуру: технічний, агротехнологічний, просторовий, оперативний, логічний, творчий компоненти.

6. Основним підходом у комплексному формуванні професійного мислення техника-механіка АПВ є діяльнісний, при якому діяльність розглядається як провідна і необхідна умова та основний механізм його формування та розвитку.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Білосевич І. А. Розвиток технічного мислення у майбутніх учителів технологій в процесі вивчення спеціальних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Іван Анатолійович Білосевич; Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2011. – 20 с.

2. Брушлинский А. В. Мышление как процесс и проблема деятельности / А. В. Брушлинский // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С. 9–17.

3. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.

4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

5. Дерев'янюк Н. В. Педагогічні умови формування проектно-образного мислення майбутніх дизайнерів у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Наталія Володимирівна Дерев'янюк; Класичний приватний університет. – Запоріжжя, 2010. – 22 с.

6. Джелілова Л. Р. Психологічні особливості розвитку професійного мислення у майбутніх вчителів початкової школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Лілія Рефіківна Джелілова; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Одеса,

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

2006. – 20 с.

7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

8. Занічковська О. В. Особистісне зростання студентів в процесі професійного навчання [Електронний ресурс] / О. В. Занічковська // Вісник психології і соціальної педагогіки. – 2009. – Режим доступу до ресурсу: <http://psych.kiev.ua>

9. Зубрик А. Р. Формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Андріана Романівна Зубрик; Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2010. – 22 с.

10. Кирилащук С. А. Педагогічні умови формування інженерного мислення студентів технічних університетів у процесі навчання вищої математики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Світлана Анатоліївна Кирилащук; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2010. – 21 с.

11. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці : підруч. / Я. В. Крушельницька – К. : КНЕУ, 2003. – 367 с.

12. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления / Т. В. Кудрявцев. – М. : Завод-вуз, 1975. – 303 с.

13. Кулюткин Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Мысль, 1970. – 232 с.

14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

15. Луговська Е. М. Педагогічні умови формування фахової компетентності техніків-механіків в агротехнічних коледжах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Еліна Михайлівна Луговська / Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. – К., 2014. – 311 с.

16. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Профиздат, 1996. – 253 с.

17. Марченко Т. М. Методика формування математичного мислення студентів технічного університету в процесі вивчення дисципліни "Теорія коливань": автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тіна Миколаївна Марченко; Українська інженерно-педагогічна академія. – Харків, 2007. – 18 с.

18. Машбиц Е. М. Эстетический компонент инженерного мышления: методологический аспект / Е. М. Машбиц // Философия и соц. мысль. – 1989. – № 4. – С. 100–103.

19. Нагорная Г. А. Формирование у студентов педагогических вузов

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

професійного мислення: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Галина Алексеевна Нагорная ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. образования. – К., 1995. – 544 с.

20. Нищак І. Д. Розвиток технічного мислення майбутніх учителів трудового навчання у процесі графічної підготовки засобами інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Іван Дмитрович Нищак; Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. – К., 2009. – 22 с.

21. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Надія Іванівна Пов'якель; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 40 с.

22. Полатайко О. М. Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Олена Михайлівна Полатайко; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 22 с.

23. Психология человека от рождения до смерти : учеб. / [под общ. ред. А. А. Реана]. – СПб. : ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с. – (Серия: Психологическая энциклопедия).

24. Психологія : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / [Ю. Л. Трофімов, П. А. Гончарук, В. В. Рибалка та ін.] ; за ред. Ю. Л. Трофімова. – [6-те вид., стереотип.]. – К. : Либідь, 2008. – 560 с.

25. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения / З. А. Решетова. – М. : МГУ, 1985. – 198 с.

26. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.

27. Руденко Ю. М. Удосконалення професійного мислення в курсантів-пілотів у процесі вивчення дисциплін пілотажно-навігаційного циклу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Юлія Миколаївна Руденко; Українська інженерно-педагогічна академія. – Харків, 2005. – 19 с.

28. Свистун В. І. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності / В. І. Свистун. – К. : Науково-методичний центр аграрної освіти, 2006. – 343 с.

29. Тарасова О. В. Психологічні умови розвитку професійного мислення учнів професійно-технічних навчальних закладів гірничого профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук 19.00.07 / Олена Володимирівна Тарасова; Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2010. – 26 с.

30. Теплов Б. М. Избранные психологические труды: в 2-х т.

*РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ  
ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ*

---

/ Б. М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1: Ум полководца. – 1985. – 315 с.

31. Ткачук А. О. Методика формування художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Анна Олексіївна Ткачук; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 23 с.

32. Турчин В. В. Особенности формирования проектно-образного мышления дизайнера : дис. ... канд. искусствоведения: 05.01.03 / Владислав Викторович Турчин ; Харьковская гос. академия дизайна и искусств. – Х., 2004. – 226 л.

33. Фещук Ю. В. Методика розвитку просторового мислення майбутніх учителів технологій засобами комп'ютерної графіки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Юрій Вікторович Фещук; Національний університет біоресурсів і природокористування України. – К., 2009. – 20 с.

34. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

35. Шемчук В. А. Педагогічні умови розвитку управлінського мислення майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 / Вадим Андрійович Шемчук; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. – К., 2012. – 22 с.

36. Штикало Т. С. Формування просторового мислення в майбутніх учителів образотворчого мистецтва (засобами скульптурної пластики). – автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тетяна Степанівна Штикало; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2006. – 22 с.

37. Ягупова О. В. Особливості розвитку практичного мислення майстрів виробничого навчання: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Ягупова Ольга Василівна; Українська інженерно-педагогічна академія. – Харків, 2009. – 20 с.

Stainberg L. Adolescence / L. Stainberg. – New-York: McCraw-Hill, 1989. – 426 p.

*Дудікова Л. В.*

### **РОЗВИТОК МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ПОГЛЯДІВ НА ЛІКАРСЬКУ ДІЯЛЬНІСТЬ В ІСТОРИЧНІЙ СПАДЩИНІ**

Проблеми морально-етичного характеру у підготовці фахівців сфери охорони здоров'я неодноразово були предметом наукових досліджень у різні часові періоди. Про це свідчить значна кількість наукових публікацій у періодичних фахових виданнях, наукових досліджень, монографій і науково-методичної літератури. Однак потреба в проведенні дослідження щодо формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах на сучасному етапі обумовлена низкою чинників, основними з яких є:

процеси реформування сфери охорони здоров'я в Україні та нові, більш суворі вимоги до якості підготовки лікарів у медичних університетах;

прогресивні тенденції глобалізації європейського та світового освітнього простору, які передбачають реструктурування якісних змін в системі підготовки медичних кадрів шляхом підвищення кваліфікації персоналу та професійного розвитку;

вкрай негативні показники вітчизняної системи охорони здоров'я (в європейському регіоні Україна має один із найгірших показників серед систем охорони здоров'я та посідає друге місце за рівнем смертності);

потреба у нових медичних кадрах за рахунок упровадження у процес їхньої підготовки європейських освітніх та медичних стандартів та підвищення інтелектуального, науково-освітнього, професійно-орієнтованого рівня майбутніх лікарів, забезпечення їх сучасними, більш ефективними інноваційними та інформаційними медичними технологіями;

недостатній обсяг медичної практики (через брак університетських клінік), недостатнє фінансування вищої медичної освіти, складнощі у матеріально-технічному оснащенні та недостатнє стимулювання праці викладачів;

невідповідність умов навчання вимогам часу, застосування застарілих педагогічних технологій, високий рівень педагогічного

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

навантаження викладача, низький рівень соціального захисту викладачів і студентів;

вимоги щодо психологізації праці лікаря в сучасних умовах у зв'язку з новими результатами наукових досліджень про вплив особистості лікаря (його професійних і морально-ділових якостей, досвіду, авторитету) на психічне здоров'я пацієнтів [8, с. 29; 26; 28].

У сучасному світі професійна компетентність і кваліфікація лікаря є не лише його особистісним капіталом, а й додатковим ресурсом економічного розвитку країни. Найважливішою моральною вимогою до лікаря, що визначає гуманізм його професії, є постійна готовність надавати медичну допомогу, уважно ставитися до хворого як до індивідуальності та піклуватися про нього, сповідуючи етичний принцип Гіппократа "Non nocere" (не нашкодь).

Основи професійної етики, як вчення про професійну мораль, зафіксовані в моральних кодексах, що є сукупністю моральних норм і правил, які необхідно виконувати. Вони регламентують певний тип стосунків між людьми, що вважаються доцільними з точки зору виконання людиною професійних обов'язків. Професійна етика обґрунтовує необхідність саме таких моральних кодексів, тлумачить їх з урахуванням специфіки професії, її утилітарного й гуманістичного призначення. Моральні кодекси декларують моральні вимоги, вироблені раніше у сфері буденної свідомості, та охоплюють: загальнолюдські вимоги (чесність, правдивість); вимоги до фахової діяльності (професіоналізм, компетентність); вимоги, детерміновані конкретним видом професійної діяльності (збереження лікарської таємниці). Моральні засади професійної етики медиків систематизовані в Етичному кодексі лікаря України, який враховує основні положення "Клятви Гіппократа" ("Присяга Гіппократа"). Вона за традицією складається всіма лікарями перед початком практики. Вважається, що текст присяги склав так званий "батько медицини" Гіппократ, який жив у 4-му столітті до Р. Х., або ж один із його учнів. За даними науково-історичних джерел Гіппократу належить виняткова роль у розвитку медичної деонтології [2, с. 4–7.]. Він уперше звернув увагу на питання належного ставлення лікаря до хворого, до своїх учителів, взаємин між лікарями, що було ним сформульовано у загальновідомій "Клятві". Історичні та соціальні умови, що змінювались багаторазово трансформували її текст і тлумачення, однак і сьогодні вона сприймається як повний моральної



### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

сили та гуманізму документ, який є основою етичного виховання студентів-медиків [14].

Необхідно зазначити, що клятви, які формулюють моральні норми поведінки лікаря, існували ще в догіппократівський період. Серед цінних пам'яток культури минулого, що дійшли до нас і відображають розвиток етики і деонтології медицині, особливої уваги заслуговують староіндійські трактати, твори видатних лікарів і філософів Стародавнього Сходу, Стародавньої Греції і Стародавнього Риму. На початковій стадії розвитку медичної етики в рабовласницький (догіппократівський) період формуються загальні вимоги до підготовки і діяльності лікаря, до його особи, зовнішнього і внутрішнього вигляду [20]. Так, наприклад, в Месопотамії медична етика підтримувалася як грошовою винагородою за успішне лікування, так і відповідальністю лікаря за результати лікування пацієнта. У Стародавньому Вавілоні більше 2000 років до н.е. існував Звід законів Хаммурапі (або Кодекс Хаммурапі), в якому разом із правилами надання лікувальної допомоги визначалася й оцінка роботи лікарів, плата за різні види медичної допомоги.

Етичній поведінці лікаря приділялася велика увага і в Стародавній Індії. Так, у відомому індійському трактаті "Аюрведа" ("Наука життя"), складеному в VI столітті до н. е., є роздуми про обов'язок лікаря, його поведінку по відношенню до хворих. Відповідно до цих стародавніх уявлень, лікар повинен був володіти високими моральними якостями, проявляти до своїх пацієнтів співчуття, бути терплячим і спокійним, ніколи не втрачати самовладання. У Стародавній Індії існували також правила поведінки лікаря по відношенню до хворих у передопераційний і післяопераційний періоди, їхніх родичів, а також до тих, кому медицина допомогти вже не могла [14].

У Стародавній Індії існувала проповідь, яку вчитель мистецтва лікування вимовляв своїм учням на урочистій церемонії, присвяченій закінченню навчання. У ній ідеться про те, що лікар має прагнути зцілення хворого, не повинен творити зло, бути розсудливим і завжди прагнути удосконалювати свої знання, не робити нічого такого, що могло би зашкодити хворому.

Медична етика Стародавньої Індії неухильно вимагала, щоб лікар, який прагне успіху в медичній практиці, був "здоровим, охайним, скромним, терплячим, носив коротко обстрижену бороду, старанно вичищені, обрізані нігті, білий надушений пахощами одяг,

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

виходив з будинку не інакше як з палицею і парасолькою, особливо ж унікав базікання” [20]. Згідно законам Ману за дотриманням медичної етики уважно стежив раджа, який надавав право на лікарську практику. Також існував спеціальний ритуал прийому в учні до лікаря, під час якого лікар-наставник говорив: “Ти тепер залиш свої пристрасті, гнів, користолубство, божевілля, пихатість, гордість, заздрість, грубість, фальшивість, лінощі і всяку порочну поведінку. Відтепер ти носитимеш твоє волосся і твої нігті коротко обстриженими, будеш одягатися в червоний одяг, вести чисте життя” [23]. Важливим вважалося дотримання лікарської таємниці: лікар не повинен був розголошувати діагноз хворому, а також висловлювати сумніви щодо його одужання. Щоб завоювати повну довіру хворого, лікар зобов'язаний був свято шанувати сімейні таємниці.

Основи медичної справи Стародавнього Китаю викладені у книзі Хуан ді Ней-дзіня “Про природу і життя”. Особливістю медичної практики стародавніх китайських лікарів був психологічний підхід до пацієнта. Основні правила лікарів включали індивідуальний підхід до хворого та лікування відповідно до характеру захворювання. При лікуванні стародавній китайський лікар повинен був навіяти хворому впевненість в одужанні. Серед основних правил, яких повинен був дотримуватися лікар по відношенню до хворого, було “Вміти держати серце в грудях”, тобто не допускати гарячкості та інших екстремальних реакцій [1].

Велика увага разом з етичним вихованням приділялася також вдосконаленню лікарської майстерності. З цією метою всіляко заохочувалися бесіди з колегами, обговорення зі старшими і досвідченішими лікарями складних захворювань. Молодим і недосвідченим лікарям рекомендували розвивати свою пам'ять і мислення.

Ретроспективні узагальнення про етичні аспекти діяльності лікарів у різні проміжки часу були б не повними без згадування важливих рекомендацій етичного і психологічного характеру відомого вченого, філософа, лікаря, музиканта Абу Алі аль-Хусейн ібн Абдаллах ібн Сіні (латинізоване – Авіценна), який жив у Середній Азії та Ірані. У його спадщині особливе місце займає його геніальна праця “Канон лікарської науки”, що слугувала протягом тривалого часу основним посібником з медицини як на Сході, так і в західноєвропейських країнах. Дослідники історії медицини стверджують, що погляди великого мислителя про лікарську етику

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

більш ніж на 700 років випередили появу медичної деонтології. Так, наприклад, у “Поемі про медицину” Ібн Сіна пише про те, що душевне (емоційне) хвилювання (стрес) підвищує температуру тіла, іноді викликає серйозне порушення в організмі, а під час хвороби пацієнт може буди дратівливим і капризним. Тому Авіценна, приймаючи хворих, дуже вимогливо ставився до себе і до своїх учнів. На його думку, лікарі мають бути відданими і доброзичливими по відношенню до пацієнтів. Особливого значення Авіценна надавав красномовству лікаря: “Поети – владика слова, лікарі – ангели здоров'я. Перші красномовством радують душу, другі відданістю і доброзичливістю виліковують тіло” [20].

Важливим етапом розвитку медичної етики рабовласницького суспільства є медицина Гіппократа, коли в Греції особливо актуальними були філософські питання етики і моралі (приблизно IV століття до Р. Х.). За даними досліджень історії розвитку медицини та медичної етики [19], Гіппократ першим здійснив спробу систематизувати правила медичної етики з урахуванням наявного медичного досвіду. У своїх працях, написаних близько двох з половиною тисяч років назад, він створив кодекс моральних норм, обов'язкових для тих, хто вирішив присвятити своє життя лікуванню людей. Під впливом ідей Гіппократа в Стародавній Греції виняткова увага приділялася етичному аспекту діяльності лікарів, норми поведінки яких були сформульовані відповідно до наявних знань про людину і його здоров'я. Погляди Гіппократа на той час були надзвичайно передовими і демократичними, оскільки у своїх працях (трактатах) він не торкався питання про відмінність між вільними і рабами, за всіма признавалися однакові права на увагу, турботу і пошану з боку лікаря. Оцінити гіппократівський гуманізм можна лише порівнянням змісту його праць з поглядами інших відомих мислителів Стародавньої Греції – Платоном і Аристотелем, які жили після Гіппократа, підтримували думку про природне рабство, тобто приреченість деяких людей на рабське становище. Вони вважали рабів одушевленими предметами і відмовляли їм у праві називатися людиною.

Результати аналізу наукових джерел, у яких висвітлюються погляди на роль медицини Гіппократа [19; 25; 27], дозволяють зробити висновок про те, що основою його гуманістичних ідей є самовіддане служіння тим, хто потребує медичної допомоги незалежно від їхнього соціального положення. Гіппократ

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

сформулював основні правила медичної етики для багатьох поколінь лікарів, які ґрунтуються на таких професійно-важливих якостях, як доброта, справедливість, повага до людей, безкорисливість, зовнішня пристойність, скромність у поведінці і одязі. Згодом учні Гіппократа вимовляли слова клятви – найзначнішої пам'ятки лікарської етики, що стала відомою як “Клятва Гіппократа”. У ній сформульовано етичні принципи, а також ціннісні орієнтири. З ім'ям Гіппократа пов'язують, у першу чергу, уявлення про високі морально-етичні вимоги до медичної практики, зразок етичної поведінки і зовнішності лікаря. Багато положень “Клятви Гіппократа” не втратили значення до наших днів. Однак уже той час, за спостереженнями сучасників гіппократівської епохи, спостерігалися деякі суперечливі факти. Наприклад, Гіппократ у своїй праці “Настанови” радить своєму учневі: “...Не роби своїх послуг безкоштовно, бо те, що дається безкоштовно, не цінується і не зберігається. Хворий повинен платити, щоб знати ціну свого здоров'я, а лікар повинен брати, щоб знати ціну своєї роботи. ...Лікар повинен безкоштовно надавати допомогу своїм колегам та їхнім сім'ям, і не зобов'язаний надавати допомогу бідним людям, щоб всі не потягнулися до безкоштовної медицини і не зламали лікарську справу...” [27]. Не можна також не згадати і про деякі рекомендації Гіппократа, що суперечать й іншим благородним принципам “Клятви”. Так, наприклад, розмірковуючи про тактику лікування смертельних захворювань (коли хворі приречені), він не радить лікарям втручатися, бо “медицина не повинна протягувати руку тим, хто вже переможений хворобою” і под.

Окремі згадки про розвиток медичної деонтології можна знайти й у рукописах Стародавньої Русі, де також активно розвивалася народна медицина. Народних лікарів називали “лічцями”. Народна медицина на Русі з глибокої давнини була частиною язичницької культури. “Руська Правда” законодавчо встановлювала оплату праці лічцям: за законами того часу людина, завдавши збитків здоров'ю іншої людини, повинна була сплатити штраф до державної скарбниці і видати потерпілому гроші для оплати за лікування [5, с. 143]. Свої знання і секрети давньоруські лічці передавали з покоління у покоління, від батька до сина в так званих “сімейних школах”. Є згадки про деякі деонтологічні аспекти давньоруської медицини і в “Ізборнику Святослава” (XI ст.). У цьому документі є вказівка на те, що монастирі повинні надавати притулок не тільки багатим, але й бідним хворим. У збірці стародавнього руського права, що була

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

складена в Київській державі у XI-XII ст. на основі звичаєвого права було затверджено положення про право на медичну практику, а також законність стягування лікарями з хворих плати за лікування. Значно пізніше, у Морському статуті Петра I були сформульовані вимоги до лікаря, проте його обов'язки розглядалися у відриві від лікарських прав [5; 6].

У письмових джерелах Російської держави також є відомості, що визначають норми поведінки лікаря. Петро I видав детальну регламентацію лікарської діяльності та поведінки лікаря. Відомий лікар Ф. Гааз проголосив медицину царицею наук, бо здоров'я необхідне для всього великого і прекрасного на світі. Вчений говорив про необхідність дослухатися до потреб людей, піклуватися про них. Він любив повторювати за життя: "Поспішайте робити добро" [11, с. 20-21].

Ще один учений у галузі права, історії, філософії, медицини, психології кінця XIX початку XX століття А. Коні був автором морально-етичних основ лікарської діяльності, досліджував питання лікарської таємниці. У своїй фундаментальній праці "До матеріалів про лікарську етику" А. Коні аналізує моральні обов'язки лікаря по відношенню до хворого і його родичів, "про можливості прискорення смерті у безнадійних випадках" та ін. [11, с. 20-21].

З кінця XIX століття увагу медиків, юристів та філософів привертають морально-етичні проблеми, пов'язані з пересадкою органів, про моральне право заподіяти фізичну шкоду здоровій людині, щобвилікувати хворого або полегшити його страждання. А. Коні вперше юридично обґрунтував, що договір між донором і реципієнтом може суперечити правилам права і моралі лише в тих випадках, коли донором є неповнолітній або недоумкуватий. На думку вченого, неможна схилити донора до згоди на пересадку органів шляхом психічного впливу, обману, залякування [18]. При дотриманні цих вимог лікар має юридичне і моральне право робити пересадку, при якій пошкодження тіла донора не будуть важкими. На думку А. Коні, мотиви донора можуть бути різні – співчуття, гуманність, доброзичливість або фінансова сторона, однак це не повинно цікавити лікаря. Вчений сформулював основні вимоги до проведення трансплантації, серед яких можна зазначити такі:

донором може бути лише фізично і психічно здорова людина;

лікар повинен бути переконаним у тому, що ушкодження, завдані донору, незначні і його організм зможе відновитися;

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

донор і реципієнт мають бути поінформованими про всі можливі наслідки операції;

згода на операцію має бути укладена у письмовому документі за підписами донора і реципієнта [29].

У країнах Західної Європи також відбувався розвиток медичної етики, однак деякі погляди на сутність захворювань, їх причин і наслідків були дещо суперечливими. Так, наприклад, англійський філософ І. Бентам, який перший запропонував термін “деонтологія”, проповідував ідеологію буржуазного лібералізму [16, с. 17; 31]. Загальне благо, за Бентамом, недосяжно в умовах непереможного для суспільства антагонізму, і тому кожна людина повинна піклуватися тільки про себе самого. Інакше кажучи, деонтологію, як вчення про особисте належне в поведінці індивіда, І. Бентам протиставляє етиці, як науці про мораль, думку, що гуманізм і людяність є поняттями, що не є типовими для людського суспільства. Близькі до цього ідеї також проповідував англійський економіст Т. Мальтус. За його теорією, населення Землі збільшується в геометричній прогресії, а засоби забезпечення існування людей можуть збільшуватися лише в арифметичній (“Нарис про закон народонаселення”, 1798). Отже, неможливо задовольнити потреби всіх людей, а убогість і голод є не соціальними явищами, а мають природне і біологічне походження. Природа сама регулює кількість населення і в цей її “природний порядок” не можна втручатися. Він вважав лікарську діяльність протиприродною, оскільки порятунок “зайвих людей” перешкоджає природному регулюванню чисельності населення [16, с. 17].

Гуманістичні та етичні погляди на лікарську діяльність знайшли своє відображення у працях учених-медиків у XVIII-XIX ст. (Д. Самойлович, І. Дядківський, С. Боткін, М. Мудров, М. Пирогов та ін.). У творах “Слово про благочестя і етичні якості Гіппократова лікаря”, “Слово про спосіб учити і вчитися медицині практичній” М. Мудрова та працях М. Пирогова “Про труднощі розпізнавання хірургічних хвороб і про щастя в хірургії” [7; 24] пропагуються ідеї поваги до своєї справи, високого професіоналізму і турботи про хворих. Відомий хірург-онколог М. Петров писав: “Основне завдання всякої медичної деонтології полягає в тому, щоб постійно нагадувати медичним працівникам, що медицина повинна служити користі хворих людей, а не хворі люди – користі медицини. На перший погляд, такі нагадування просто зайві – до такої міри це зрозуміло. Проте досвід показує, що подібні нагадування важливі не тільки в

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

медицині, але й у всіх галузях людської діяльності, бо будь-які фахівці дуже легко і часто переоцінюють роль своєї спеціальності, забуваючи тих, кому вона повинна служити” [25].

Результати аналізу наукових джерел щодо етичних аспектів в історії медицини дозволяють зробити висновок, що портрет лікаря-гуманіста і мислителя, здатного виховувати і впливати на хворого власним прикладом, а також моральні аспекти виховання лікарів були сформульовані М. Мудровим у працях “Слово про спосіб учити і вчитися медицині практичній”, який був зразком високої лікарської моральності” та “Слово про благочестя і етичні якості Гіппократова лікаря” [22].

У формуванні принципів медичної деонтології велику роль зіграли прогресивні представники земської медицини, які вважали своїм етичним обов’язком допомагати бідним і знедоленим. Гуманістична спрямованість діяльності лікарів того часу описана в творах письменників-лікарів А. Чехова і В. Вересаєва [30]. У Росії випускники вищих медичних навчальних закладів давали так звану факультетську обіцянку. Велике місце в ній відводилося відносинам між лікарями: “Обіцяю бути справедливим до своїх співтоваришів... По совісті віддаватиму справедливість їх заслугам і старанням...” [10]. Загальну популярність здобула подвижницька діяльність доктора Ф. Гааза (випускника Віденського університету), що став головним лікарем московських в’язниць. Його девізом було: “Поспішайте робити добро!” [4, 38–42].

Загалом, відомі лікарі-клініцисти обґрунтували принципи індивідуального підходу до хворих, які базуються на наукових і морально-психологічних засадах. Ці принципи лежать в основі вітчизняної медичної освіти. Так, академік Ф. Яновський – яскравий представник української терапевтичної школи, на одному із засідань Київського терапевтичного суспільства говорив про помилки, здійснені ним протягом 40 років роботи, і детально розглядав найбільш характерні, щоб лікарі знали про них і не повторювали в своїй практиці [9; 23]. Загалом, вітчизняні лікарі були зразком високої моральності, демократизму і професіоналізму. Вони завойовували пошану як на Батьківщині, так і за кордоном. У багатьох країнах Європи медики намагалися запозичувати їх методи організації медичної допомоги за дільничним принципом в умовах сільської місцевості, їх високий професіоналізм і універсалізм. На міжнародних медичних виставках вітчизняна медицина незмінно завойовувала

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

почесні дипломи. Необхідно зазначити, що зарубіжні історики медицини і тепер виявляють велику цікавість до феномена земської медицини, де велику увагу приділяли питанням лікарської етики, а деякі провінційні відділення лікарських товариств створили свої кодекси професійної етики.

Результати аналізу наукових джерел із проблем медичної етики і деонтології [6; 19, с. 50–51] дозволяють зробити висновок, що в медицині радянської доби термін “деонтологія” був уперше застосований видатним хірургом-онкологом М. Петровим, який розкрив його зміст і почав широко використовувати, а в 1945 році вийшло в світ перше видання його книги “Питання хірургічної деонтології”. Важливим є той факт, що на сторінках книги М. Петров критикує погляди німецького лікаря А. Моля (Abraham Moles), який розумів лікарську деонтологію як певну частину лікарської етики, що є до становим обов'язком лікаря. При цьому він зазначає, що замість істинно деонтологічних, суспільних потреб найчастіше під виглядом “лікарської етики” розумілися станові і особисті інтереси самих лікарів. Серед них матеріальні, науково-кар'єрні або службово-кар'єрні інтереси, що лише частково були прикрашені вимогами загальнолюдської етики, наприклад, коректного ставлення лікарів один до одного, утримання від порушень загальних вимог моральності по відношенню до хворих та інших вчинків, а також реклами, користолюбства та явного обману [25].

Важливим результатом дослідження історико-деонтологічних проблем є висновок про те, що найбільш активний розвиток деонтологічних засад в республіках Радянського союзу спостерігався в хірургії. На думку М. Петрова, саме хірургія є сферою медицини, де можна піддатися, з одного боку, спокусам “техніцизму”, а з іншого – “агресивності” оперативного методу, при недостатньо відповідальному використанні якого хворому може бути завдано ні з чим не зрівняної шкоди [25]. Специфіка хірургічної діяльності, вважає М. Петров, ставить хірурга в особливе положення в порівнянні з лікарями не хірургічних спеціальностей. Тому, навіть відчуючи певну довіру до хірурга, хворий неминуче відчуває страх перед операцією. Цими обставинами значною мірою і пояснюється провідна роль хірургії в розробці проблеми деонтології.

Для розв'язання проблеми дослідження важливе значення має з'ясування її історичних витоків і на територіях, які займає тепер Україна. У цьому контексті варто зазначити, що історія української



### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

медицини бере свій початок у XI столітті, коли при монастирях, храмах і церковних парафіях створювалися притулки, що надавали необхідну допомогу тим, хто її потребував. Однак, як свідчать результати дослідження історичних джерел, медичною справою на території стародавньої України займалися переважно волхви, відуні і кметі (всебічно обдаровані люди, що вміли допомогти і навчити). З етичної точки зору цікавим є той факт, що ці люди, як правило, не одружувались, бо вважалося, що після одруження відчуття і зв'язок із небесами дещо притуплювався, реакція у відповідальні моменти сповільнювалася, ставала поверховою, холоднокровною, нещирою, недалекоглядною, без відчуття завбачливості та відповідальності перед своїм обов'язком народного місіонера, провідника і рятівника [15]. Досвід, набутий лікувальниками (слово "ліки" походить від санскритського "лікі" – потаємний дух чогось, а "лікар" – від санскритського "лікіті, лікітар" – мудрець, митець, той, що вміло пише, протинає, різьбить) нерідко передавався із покоління в покоління. Лікувальник за спадковістю називався в народі "вченим лікарем", його народ шанував і ретельно виконував його приписи.

У праці Л. Мірончикова "Дохристиянське жрецтво Древньої Русі" є цікавий опис, як обирали учня на лікаря, вчителя чи проповідника. По-перше, батьки кандидата повинні були бути чесними, порядними і глибоко віруючими. По-друге, дитина мала бути старанною, кмітливою і... білявою та синьоокою. Вважалося, що саме такі мали здатність краще відчувати на відстані [21]

Результати аналізу розвитку морально-етичних поглядів на лікарську діяльність на історичних українських землях дозволяють стверджувати, що з упровадженням християнства на Русі такі чесноти як милосердя і допомога ближньому були важливими рушіями життя наших предків. Святі безсрібники Козьма і Даміан, великомученик і цілитель Пантелеймон мали великий дар лікування, зцілили багатьох хворих і були позбавлені життя за те, що своїм прикладом утверджували ідеї гуманізму й людинолюбства.

Разом з християнством були успадковані високі духовно-моральні цінності, що виявлялися в милосерді, співчутті, у служінні ближньому. Християнство взяло справу лікування під свою безпосередню опіку. Церковний статут князя Володимира Великого, прийнятий у 996 р., оголосив лікарні церковними установами, а самих "лічців" (лікарів) – людьми церковними, підлеглими єпископові. Князь Володимир Великий, прийнявши хрещення,

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

будував церкви й лікарні, запровадив десятину для вбогих, сиріт, старих і немічних. Як засвідчують літописи, князь Володимир Великий звелів розшукувати по місту хворих і приставляти їм додому поживок; те саме робили й інші князі, які будували спеціальні палати при церквах, де утримували хворих.

Більш прогресивні і сучасні погляди на лікарську справу з'явилися в Київській Русі із християнством. Лікування стало предметом безпосереднього відання й опіки церкви тому, що християнство величезною мірою мало відношення до визнання цінності життя кожної окремої людини як особистості. Служити людині означало служити Богу [21].

Засновник Києво-Печерського монастиря Антоній Преподобний, який багато років провів в Афонському монастирі, де й засвоїв медичні знання особисто доглядав хворих, яких лікував. Служінням ближньому преподобний Антоній здобув палку любов не тільки простого люду, а й князів. Так, вилікувавшись в Антонія, великий князь київський Ізяслав подарував обителі гору над печерами, “ігумен же і братія заклала церков велику і монастир... І звідтоді почав зватися Печерський монастир...”, – зазначає літопис [21].

Монастирська медицина породила перші на Русі лікарні. Найперші згадки про монастирські лікарні відносяться до XI ст. У 1063 р. ігумен Києво-Печерської Лаври Феодосій Печерський (1036–1074) запровадив перший в Україні монастирський статут, який передбачав, зокрема, організацію при монастирях опікування хворих та калік.

Перший збірник законодавчих актів Київської України-Руси “Руська правда”, яким визначались норми суспільного життя, регламентував положення лічця в суспільстві та оплату його праці; церквам наказувалось будувати лічниці і лазні та безкоштовно надавати допомогу хворим і немічним.

Медичних пам'яток часів Київської України-Руси майже не збереглося. Багато творів загинуло у вогні пожеж під час феодальних воєн та іноземних навал. Однак до наших днів зберігся збірник, відомий під назвою “Києво-Печерський патерик” про життя печерських подвижників. Автори “Патерика” Нестор, Симон і Полікарп були сучасниками подій, пов'язаних із виникненням монастиря. За їх свідченням, уже в XI ст. в монастирі була лікарня,

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

куди приносили і приводили різних хворих – хірургічних, терапевтичних, хворих із психічними і нервовими захворюваннями.

Ще за Феодосії – ігумені Києво-Печерського монастиря (1062–1074) – був заведений такий порядок: усіх хворих, що приходили до монастиря, спочатку дивився настоятель, який направляв їх до одного з ченців-“лічців”, виходячи з характеру захворювання.

Особливо треба відзначити життя і лікарську діяльність ченця Агапіта, який за свідченням “Києво-Печерського патерика”, мав велику популярність серед усіх верств населення стародавнього Києва. Сердечне, щире ставлення Агапіта до хворих, скромність, безкорисливість (грошей за лікування він не брав) зажили йому слави й поваги народу. Над мощами святого знаходиться ікона “Прп. Агапіт, врач безмездний”, тобто безкорисливий.

“Києво-Печерський патерик” описує деякі випадки лікування Агапітом не тільки простих людей, а й бояр, князів та їх родин. При цьому Агапіта зображено принциповим ворогом славолібства. У той час захворів чернігівський князь Володимир Всеволодович Мономах. Помираючи, князь посилав у Київ за Агапітом. Той, дізнавшись про всі симптоми хвороби, вислав йому зілля, бо знав “яким зелием лечися какою недугою”. Випивши ці ліки, князь швидко одужав і встав зі смертного одра [27].

Розвиток медичної етики на теренах України відбувався і пізніше. Так, у 1586 р. у Львові засновано першу братську школу. Братства – організації православного міщанства, що існували протягом XV–XVII ст. і відіграли велику роль у житті українського народу, в його боротьбі проти національного і релігійного гноблення. Братства займалися різноманітною роботою: благодійницькою і освітньою діяльністю, допомагали збіднілим членам своєї парафії тощо. Пізніше такі школи були створені в Луцьку, Бересті, Перемишлі, Кам’янці-Подільському.

Багато історичних згадок про розвиток етичних поглядів у медичній справі містяться в історичних джерелах, пов’язаних з історією міста Львова. Так, наприклад, у міських актах за 1377 р. знаходимо відомості про заснування в місті шпиталю для хворих і бідних. У 1444 р. засновано школу “для науки дітей благородних і простих”. У 1447 р. в міських актах згадується про запрошення для задоволення громадських потреб лікаря Бенедикта з платнею 10 кіп (600) грошів. У 1522 р. при Онуфріївському монастирі Львівське братство влаштувало притулок для бідних і немічних та утримувало

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

його матеріально. У 1550 р. міським лікарем працював доктор медицини з Іспанії Егреніус з платнею 103 злотих на рік. За тих часів у Львові було три міські шпиталі і два при монастирях. Була в місті також лазня, яку “за звичаєм та правом” було звільнено від усяких податків. Школярі та вчителі мали право раз на два тижні користуватися нею безкоштовно. Щодо функціонування світських лікарень, то перша, відповідно до наявних відомостей, була відкрита в Україні у Львові у XIII ст.

В описі Павла Алеппського, який з Антіохійським Патріархом подорожував через Україну до Московії в 1654 р., читаємо: “Знай, що по всій землі козацькій, у кожному місті, у кожному селі для їхніх убогих, немічних та сиріт збудовано по краю чи в середині населеного місця будинки, в яких вони мають притулок”. Притулки (шпиталі) утримувались коштом братств [27].

Загалом в Україні існує багатовіковий досвід вирішення морально-етичних проблем, а також всесвітньо визнаний спадок, залишений великими вченими. Прикладом слугує ім'я М. Амосова – новатора і піонера в галузі кардіології. Саме він одним із перших практикував хірургічне втручання при лікуванні серцевих захворювань, давши поштовх усій сучасній медицині серця. Варто також згадати О. Богомольця, який докорінно змінив уявлення людства про зростання і розвиток пухлин, створив новаторське вчення про взаємодію пухлини і організму.

Отже, на наведених фактах і прикладах можна прослідкувати розвиток уявлення про цінність та важливість у різні часові періоди етичних принципів, що були сформульовані відомими лікарями стародавнього світу. Використання цих відомостей сприятиме формуванню концепції дослідження та створить основу для проведення порівняльного аналізу про спільні риси і відмінності у поглядах на медичну етику в Україні та провідних країнах світу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Баєва О. В. Менеджмент у галузі охорони здоров'я : навч. посібник. – К. : Центр учбової літератури, 2008 – 640 с.
2. Биомедицинская этика / ред. В. И. Покровский. – М. : Медицина, 1997. – 224 с.
3. Бобров О. Є. Про лікарську таємницю та клятву Гіппократа / О. Є. Бобров // Нова медицина. – 2004. – № 6. – С. 4–7.
4. Блохина Н. Н. Врач-гуманист Ф. П. Гааз как исследователь и организатор курортного дела на Кавказских Минеральных Водах //

*РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ  
ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ*

---

Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры. – 2012. – № 1. – С. 38–42.

5. Богоявленский Н. А. Древнерусское врачевание в XI–XVII вв. Источники для изучения истории русской медицины / Богоявленский Н. А. – М., 1960. – 326 с.

6. Верхратський С. А. Історія медицини / С. А. Верхратський, П. Ю. Заблудовський. – К. : Вища школа, 1991. – 432 с.

7. Вопросы жизни (из трудов Н. И. Пирогова и В. Я. Данилевского). – Х. : Форт, 2004. – 86 с.

8. Гайдаєнко О. Ф. Культура спілкування лікаря з пацієнтом / Гайдаєнко О. Ф., Горпинюк О. П. // Проблеми та перспективи вищої медичної школи у розробці та реалізації національної стратегії побудови нової системи охорони здоров'я в Україні на період 2015–2025 р.р. Тези доповідей навчально-методичної конференції м. Вінниця, 25 березня 2015 року. – Вінницький національний медичний університет імені М. І. Пирогова, 2015. – 255 с.

9. Грандо А. А. Медицина в зеркале истории. / А. А. Грандо – К. : Здоров'я, 1990. – 152 с.

10. Гуманізм та освіта : зб. матеріалів X міжнар. наук.-практ. конф., м. Вінниця, 14–16 верес. 2010 року, присвячена 200-річчю від дня народж. М. І. Пирогова та 50-річчю 92 Вінниц. нац. техн. ун-ту : наук. вид. / НАПН України, Вінниц. нац. техн. ун-т [та ін.]. – [Вінниця] : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2010. – 547 с.

11. Горєлова Л. Є. Внесок видатного російського юриста А. Ф. Коні у розвиток медичної етики / Л. Є. Горєлова, С. І. Молчанова // Медична сестра. – М. : Медицина – 1989 – № 1, с. 20–21.

12. Иванюшкин А. Я. Профессиональная этика в медицине : (философские очерки) / А. Я. Иванюшкин. – М. : Медицина, 1990. – 222 с.

13. Ковалевский А. П. Книга Ахмеда Ибн-Фадлана и его путешествие на Волгу в 921–922 гг. / Ковалевский А. П. – Харьков, 1956. – С. 143.

14. Лікарська етика та медична деонтологія – невід'ємні складові частини навчально-виховного процесу у вищих медичних навчальних закладах : тези доповідей навчально-методичної конференції (12 березня 2003 року) / ВНМУ. – Вінниця : ВНМУ, 2003. – 97 с.

15. Кобилюха В. Українські ескулапи / Василь Кобилюха // [Електронний ресурс] Газета Київської міської ради “Хрещатик”. – №138 (2541) від 22 вересня 2004 року. – Режим доступу: <http://www.kreschatic.kiev.ua/ua/2541/rubs/pdf.html>

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

16. Ковальова О. М. Деонтологія в медицині: підручник / О. М. Ковальова, Н. А. Сафаргаліна-Корнілова, Н. М. Герасимчук. – Харків, 2014. – 258 с.
17. Кондратюк А. І. Проблеми та перспективи вищої медичної школи щодо удосконалення підготовки лікарів у контексті Національної стратегії побудови нової системи охорони здоров'я України / Кондратюк А. І., Кривоніс Т. Г., Байгузіна І. Ч., Демченко М. І. // Проблеми та перспективи вищої медичної школи у розробці та реалізації національної стратегії побудови нової системи охорони здоров'я в Україні на період 2015-2025 р.р. Тези доповідей навчально-методичної конференції м. Вінниця, 25 березня 2015 року. – Вінницький національний медичний університет імені М. І. Пирогова, 2015. – 255 с.
18. Кони А. Ф. К материалам в врачебной этике / Кони А. Ф. – Харьков, 1928. – 10 с.
19. Малая Л. Т. История медицины. Очерки. / Л. Т. Малая, В. Н. Коваленко, А. Г. Каминский, Г. С. Воронков. – К. : Либідь, 2003. – 416 с.
20. Методичні вказівки для самостійної роботи студентів під час підготовки до практичного заняття. – Полтава : Вищий державний навчальний заклад України “Українська медична стоматологічна академія”, 2011. – 20 с.
21. Мирончиков Л. Т. Дохристианское жречество Древней Руси (старцы, старосты, волхвы) : фвтореф. дис. на соиск. науч. ст. канд. ист. Наук : Мирончиков Л. Т.; АН БССР. Отд-ние обществ. наук. – Минск, 1969. – 26 с.
22. Мудров М.Я. Слово о способе учить и учиться медицине практической или деятельному врачебному искусству при постелях больных / М. Я. Мудров. – М., 1949.
23. Назар П. С. Основи медичної етики : навч. посібник / П. С. Назар, Ю. Г. Віленський, О. А. Грандо. – К. : Здоров'я, 2002. – 344 с.
24. Павко, А. І. Про актуальність науково-педагогічних ідей М. І. Пирогова в умо- вах трансформації освітньої системи України / А. І. Павко // Людина і соціум в умовах глобальної кризи: погляд крізь призму суспільствознавства та богослов'я : IX наук.- практ. конф., [21 трав. 2009 р., м. Київ] / Нац. акад. упр., Центр перспект. соц. досліджень М-ва праці та соц. політики України та НАН України. – К., 2010. – С. 68–78.
25. Петров Н.Н. Вопросы хирургической деонтологии [Текст] : (О должном в хирургии) / Проф. Н. Н. Петров. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – [Б. м.] : Воен. мед. упр. ГСОВГ, 1947. – 47 с.

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

26. Проблеми та перспективи вищої медичної освіти у реалізації Національної стратегії реформування системи охорони здоров'я України / Мороз В. М., Гумінський Ю. Й., Фоміна Л. В., Полеся Т. Л. // Проблеми та перспективи вищої медичної школи у розробці та реалізації національної стратегії побудови нової системи охорони здоров'я в Україні на період 2015–2025 р.р. Тези доповідей навчально-методичної конференції м. Вінниця, 25 березня 2015 року. – Вінницький національний медичний університет імені М. І. Пирогова, 2015. – 255 с.

27. Рудык Ю. С. Аспекты врачебной этики: от клятвы Гиппократов до доказательной медицины / Ю. С. Рудык, С. Н. Пивовар // Здоров'я України. – 2005. – № 6 (115). – С. 50–51.

28. Суплик-Діденко Д. М. Соціально-психологічні особливості роботи лікаря-стоматолога щодо збереження психічного здоров'я пацієнтів / Д. М. Суплик-Діденко. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Психологія. – 2016. – Вип. 1. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn\\_2016\\_1\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadpn_2016_1_12)

29. Харди И. Врач, сестра, больной. Психология работы с больными / И. Харди. – Budapest: Akademiai Kiado, 1974. – 286 с.

30. Шубин, Б. М. Доктор А. П. Чехов/ Борис Моисеевич Шубин. – М. : Знание, 1977. – С. 5–24.

31. Wertz D.C. Ethics and human genetics / Wertz D.C., Fletcher Y.C. – Berlin: Springer, 1989. – 56 p.

Поліщук С. А.,  
Донець С. І.

### ДУХОВНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У КРИЗІ ВХОДЖЕННЯ У ДОРОСЛІСТЬ

Тривала історія вивчення духовності та неабиякий дослідницький інтерес до неї філософів, релігійних діячів, педагогів, психологів залишив, однак, більше питань, ніж відповідей на них. Водночас загальновідомо, що відсутність спільної точки зору на змістові компоненти будь-якого явища, умови його виникнення, можливості дослідження, спричиняє різнопланові, а іноді діаметрально протилежні тлумачення. З одного боку, це ускладнює науковий пошук, з іншого – вкотре актуалізує складність та необхідність вивчення феномену "духовного розвитку", особливо в контексті зіставлення з конкретним віковим інтервалом.

У світлі досягнень сучасної науки можна виокремити щонайменше п'ять найбільш популярних підходів до формулювання поняття "духовність людини". А саме: 1) внутрішній, моральний світ; 2) відстороненість від низьких, грубих чуттєвих інтересів, прагнення до внутрішнього вдосконалення; 3) вищий рівень розвитку і саморегуляції зрілої особистості, де основними мотиваційно-смысловими регуляторами життєдіяльності постають вищі людські цінності; 4) високорозвинена форма психічного, високоморальне у психічному житті; прагнення до ідеалу, здатність до самоаналізу вчинків та переживань; 5) інтегральне утворення людської психіки, складне гармонійне поєднання психічно-процесуальних та особистісних якостей.

Наприклад, Л. Буєва кваліфікує духовність як "інтегральну якість, що належить до сфери смисложиттєвих цінностей, які визначають зміст, якість та спрямованість людського буття і образ людський у кожному індивіді" [4, с. 5]. П. Сімонов розглядає духовність як якість особистості, яка вказує на її соціальну цінність, потребу в пізнанні, прагнення до добра, співпереживання [8]. М. Боришевський наголошував на багатовимірності духовності: це "утворення у свідомості людини, у яких віддзеркалюються її найбільш актуальні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності й



### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

до себе самої як соціального індивіда. Специфічною ознакою цих утворень, що постають у формі ціннісних орієнтацій, певних особистісних характеристик, є їхнє поєднання з головними життєвими цілями, прямий чи опосередкований зв'язок з моральністю" [3, с. 144]. Співзвучними до думок М. Боришевського є наукові погляди І. Бега: "духовність передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі й зосередженість на моральній культурі людства" [1, с. 124]. Схожі наукові ідеї формулює Б. Бітінас: духовність є "мірою досконалості людини" [2, с. 4].

Разом із науковими поясненнями природи духовності, існують ще суспільні тенденційні тлумачення, встановлення змісту яких розширює зміст цього феномена. Це визначило методологічну спрямованість нашого дослідження, учасниками якого на добровільних засадах стали 210 громадян із Сумської та Чернігівської областей. Респондентам був запропонований перелік із 143 смислових ознак, які могли б відповідати змісту духовності людини, ми попросили вибрати лише ті з них, які найбільше характеризують це поняття.

Виявилося, що смислові пріоритети "духовності" зіставляються переважно із загальнолюдськими цінностями "добро", "щирість", "любов" і "вихованість". На другому рейтинговому місці знаходяться "совість", "відповідальність", "милосердя", "моральність", "чесність". На третьому – "вдумливість", "гуманність" і "толерантність".

Отже, провідні позиції мають якості із сфери **почуттів і переживань** людини, а вже потім – її **поведінки і вчинків**. Важливо, що всі якості позначені ціннісно-смисловим забарвленням [6].

Зауважимо, що до основних якостей, які пояснюють зміст духовності, не увійшло "віросповідання": очевидно, це переконаність більшості учасників дослідження в тому, що в сучасному світі належність, або неналежність до певної релігійної конфесії, не є ознакою присутності або відсутності духовності.

Таким чином, духовність особистості є багатовимірною системою, складові якої зосереджені на рівні свідомості та самосвідомості (рівень задоволення основних потреб, ієрархія життєвих цінностей та смислів). Тоді духовне зростання передбачає внутрішню "суперечку" біологічного і духовного, оцінку себе та своїх вчинків відповідно до системи власних життєвих позицій, цінностей, ідеалів (у кожному віці така тенденція має специфіку).

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

Характерно, що більшість вітчизняних та західноєвропейських досліджень зосереджені навколо проблеми духовного розвитку особистості у молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому вікових періодах. У цій пізнавальній ситуації малоз'ясованими залишаються проблеми духовного розвитку у ранньому (дошкільному віці) та пізньому онтогенезі, започаткованого вступом у дорослість. Як наслідок, практично відсутньою є інформація про духовний розвиток особистості під час переживання нею "криз розвитку", хоча ще у 1930-тих рр. Л. Виготським та його послідовникам встановлено, що саме у кризових періодах, яким властиві кардинальні психологічні зміни, внутрішня трансформація особистості, особлива чутливість (сензитивність) до нових способів взаємодії із оточуючим світом, відбуваються найбільш значущі особистісні зміни. Закономірно, що такі тенденції щодо духовного розвитку властиві для кризи входження у дорослість (криза 23 років), або перехідному періоду від юнацького віку до вступу в дорослість. Зважаючи на циклічність розвитку (нерівномірність і стрибкоподібність), особистісні новоутворення постають результатом тих змін, які, як правило, відбуваються у вікових нормативних кризах. Саме кризові періоди заслуговують на пріоритетну дослідницьку увагу при вивченні процесу становлення духовності.

У вітчизняній психології віковою кризою вважається період кардинальних психологічних змін, які сприяють переструктуруванню в особистості ставлення до себе та до навколишньої дійсності. Вичерпується розвивальний потенціал попереднього вікового періоду, виникає нова часова перспектива, заперечуються усталені форми взаємин з довкіллям. З'являються нові мотиви, які детермінують необхідність зміни провідної діяльності. У свою чергу, реалізація мотивів ускладнюється низкою зовнішніх (стиль сімейного виховання, міжособистісна взаємодія в сім'ї тощо) та внутрішніх перешкод (психологічні структури, що склалися на попередньому етапі розвитку (Л. Божович): самооцінка, смисли та цінності), які водночас створюють основу для формування новоутворень. Отже вікові кризи, будучи пов'язаними з переживанням особистістю екзистенційних криз, досить істотно спонукають її до духовного пошуку.

Доведено, що криза входження в дорослість (криза 23 років) є "великою" віковою нормативною кризою. Вперше ґрунтовне дослідження її симптомокомплексу переживань здійснив вітчизняний

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

вчений В. Поліщук [7], концепція якого використана в нашому дослідженні.

Ця криза охоплює віковий період від 21 до 24 років і має декілька рівнів прояву: 1) вхід у кризу; 2) помірні кризові явища; 3) чіткі вияви кризи; 4) пік кризи; 5) вихід з кризи. Визначення рівня кризи, на якому перебуває особистість, відбувається через вивчення симптоматики: 1) типової і супутньої позитивної та 2) типової і супутньої негативної. Вчений виокремлює такі особливості кризи: 1) подібність гендерних світоглядних трансформацій; 2) потенційно вищий рівень відкритості юнаків порівняно з дівчатами; 3) потужне зростання неприхованих неприязних взаємин між різновіковими суб'єктами.

Розгортання кризи у ранній дорослості визначається новою соціальною ситуацією розвитку. Перебудовується вся система суспільних відносин людини: психологічне відокремлення від батьків (Е. Хоффман, Д. Левінсон); набуття професійної ідентичності; встановлення інтимних стосунків; набуття дорослої ідентичності; зміна ставлення до реальності через самовизначення і переорієнтацію на цінності саморозвитку, повну відповідальність за цілі, вибір та засоби (Б. Братусь, Б. Зейгарник, В. Слободчиков). Закономірно, що саме тут важливо виразно виокремити індивідуально-психологічні чинники духовного розвитку як процесу свідомого вдосконалення, спрямування на усвідомлення основних потреб та формування системи життєвих цінностей і смислів.

Окремо слід відзначити, що духовність особистості та її самореалізація є діалектично обумовленими категоріями, які формуються в процесі пошуку, набуття і здійснення людиною таких особистісних потреб як самоактуалізація та самоствердження. Потрібна соціальна активність та сміливість для такого розвитку, оскільки це болючий процес втрат і надбань (Пауль Б. Балтес). Це як коло, яке складається із двох секторів: перший позначає надбання, що сприяють зростанню адаптаційних можливостей, їх тривалості; другий сектор – втрати, що стимулюють компенсаторні механізми. Можна передбачити, що спрямовуючи енергію на надбання, людина водночас стимулює свою адаптацію, підтримує її у часі, економить ресурси, які можуть знадобитися у складніших життєвих ситуаціях.

Переваги в надбаннях можливі завдяки "задачам розвитку" (теорія Р. Хевайюрста), які спричиняються трьома факторами: закономірностями біологічного становлення, соціальними

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

очікуваннями, активністю суб'єкта. Р. Хевайюрст зауважує, що кожна людина має власну криву генези і саме "задачі розвитку": 1) визначають її продуктивність і пластичність, які є важливою ознакою потенціалу реалізації різних форм поведінки і розвитку (Пауль Б. Балтес), 2) відображаються у "ближніх" і "дальніх" перспективах (Л. Виготський), які органічно впливають на особливості життєдіяльності.

На зміст "задач розвитку" впливатимуть загальний розвиток людини, її освіта, професія, захоплення тощо. Б. Ананьєв наголошує, що онтогенетична еволюція залежить від біографії (життєвого шляху) людини. Це не лише показники її життєвого успіху (професійного та особистісного) і соціально-економічного статусу (рівень освіти, наявність та складність роботи, гроші, здоров'я), але й надбання, "задачі розвитку", які спрямовували ці процеси у загальному масштабі, у тому числі і духовне становлення. Духовність визначає не тільки спрямованість, але й зміст особистісної самореалізації, на яку впливають пріоритетні ціннісно-сміслові орієнтації.

Одним із найбільш популярних у цьому контексті є аксіологічний підхід, де духовність розглядається у ракурсі проблеми особистісних цінностей та життєвих пріоритетів. В аксіології в якості вищих духовних цінностей особливої уваги заслуговують істина, добро і краса. Водночас А Маслоу відносить їх до числа "буттєвих" цінностей, які не можуть бути зведені чи виведені з інших духовних цінностей, але проявляються в них.

Ціннісні орієнтації взаємодіють між собою, утворюючи ієрархічну структуру, яку можна презентувати у вигляді ядро-центричної моделі. Ядро складають ті ціннісні орієнтації, які мають найбільшу цінність для суб'єкта: стабільні та стійкі. На периферії – це ціннісні орієнтації, які мають менше значення і піддаються більшим змінам.

Як правило, системи цінностей є індивідуальними, але лише настільки, наскільки індивідуальна свідомість відображає свідомість суспільну. У процесі їхнього аналізу необхідно враховувати два основних параметри: 1) рівень ієрархізації структури ціннісних орієнтацій; 2) їх зміст і спрямованість.

Перший параметр є значущим для оцінки рівня особистісної зрілості людини. Адже структурування цінностей може відбуватися лише за умови високого рівня особистісного розвитку, який передбачає сформованість вищих психічних функцій та соціально-

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

психологічну зрілість. Другий параметр дозволяє визначити змістову сторону ціннісних орієнтацій: цільові цінності особистості та міру їх відповідності існуючому суспільному еталону.

Ціннісні орієнтації особистості регулюють поведінку на рівні визначення цілей життєдіяльності, способів їх досягнення, формування ставлення суб'єкта до навколишнього світу, себе, своєї поведінки.

Зміст поняття "цінність", її ієрархія передусім потрібні для аналізу духовності. Деякі автори вважають, що ціннісні утворення є світоглядною базою для формування системи особистісних смислів. За В. Франклом, людина набуває смислу життя саме через засвоєння певних цінностей. Ф. Василюк зауважує, що смисл є пограничним утворенням, в якому сходяться ідеальне та реальне, життєві цінності та можливості їх реалізації. Смисл, як цілісна сукупність життєвих ставлень, є продуктом ціннісної системи особистості.

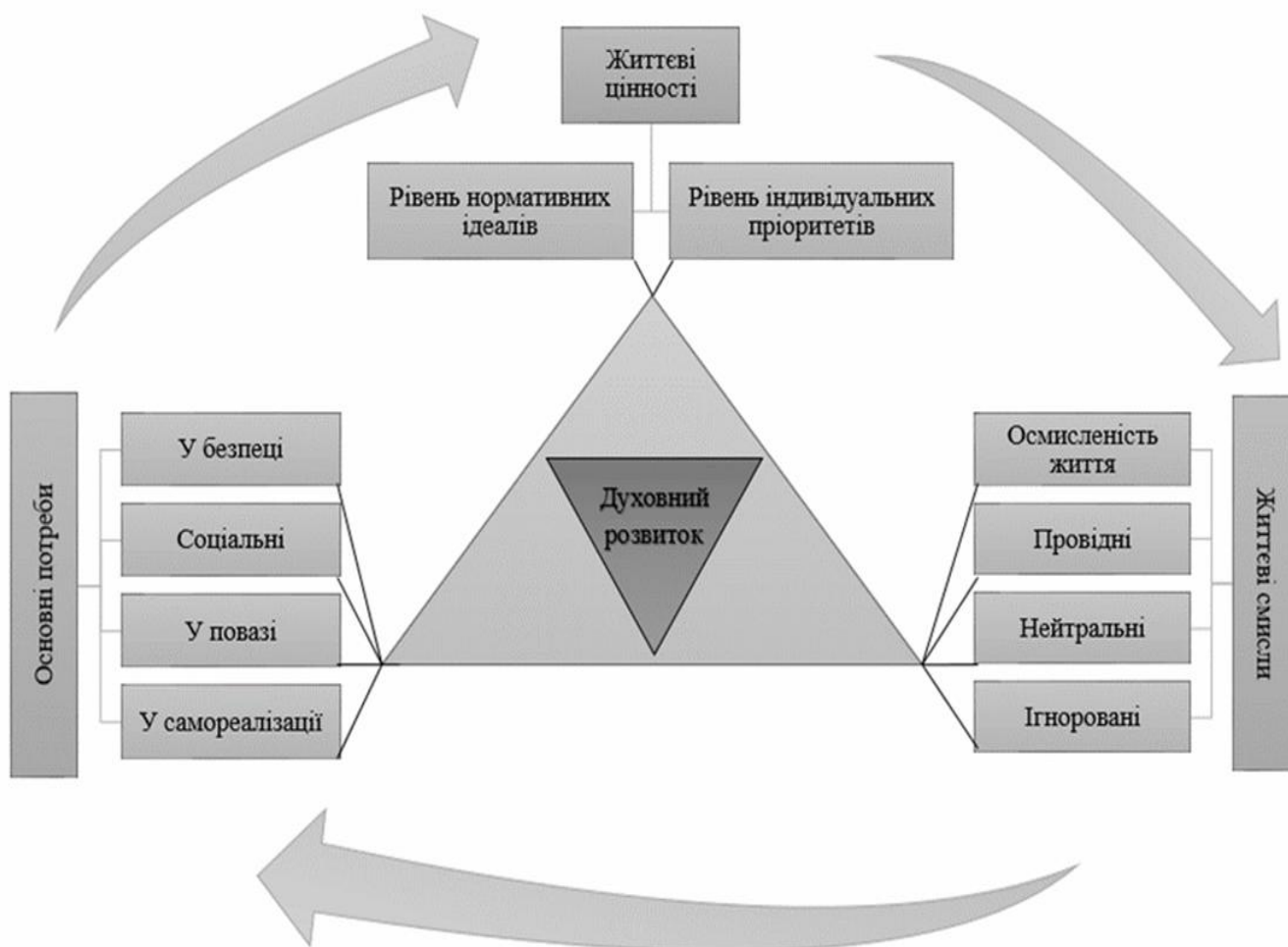


Рис. 1. Авторська модель індивідуально-психологічних чинників духовного розвитку

Пізнання смислу життя, свого призначення, цінності предметів і явищ світу та себе в ньому є важливою частиною духовного становлення. Цей процес триває впродовж життя: смисл предметів може змінюватися, переоцінюватися, розкриватися у системі нових відносин. Як і духовне становлення, смисл предметів є процесом постійного переосмислення себе, своєї поведінки, якостей, дій, вчинків і ставлень.

За результатами емпіричного дослідження пропонуємо авторську модель індивідуально-психологічних чинників духовного розвитку особистості під час переживання нею кризи входження у дорослість (рис. 1).

Слід зауважити, що розвиток і функціонування систем особистісних смислів, основних потреб та ціннісних орієнтацій є взаємо-детермінованим. Особистісні цінності є одночасно і джерелами, і носіями значущих для людини смислів (Д. Леонт'єв), а потреби є спонукальною силою, що підштовхує та спрямовує особистісну активність для саморозвитку та самовдосконалення.

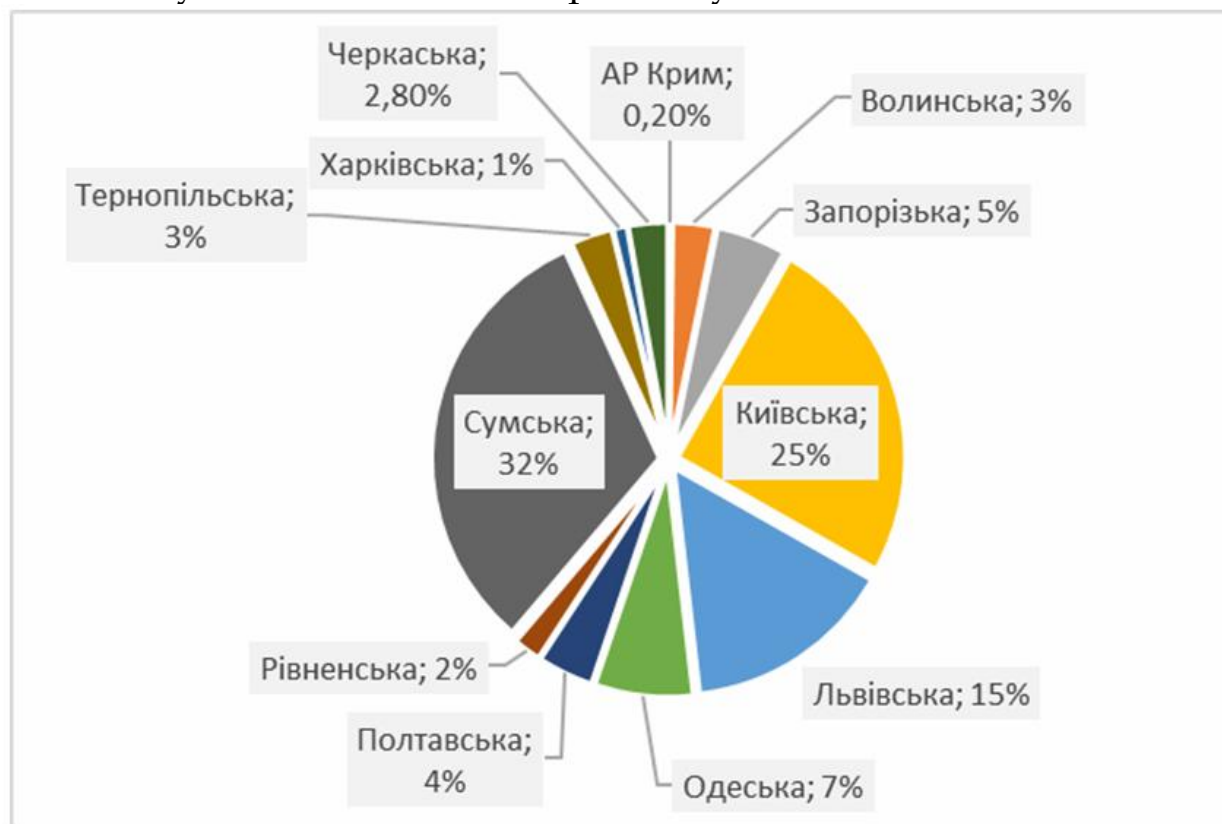


Рис. 2. Відсотковий розподіл учасників дослідження по регіонах України

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Емпіричне вивчення проблеми здійснювалося за допомогою експериментальної вибірки (360 осіб віком від 21 до 24 років). Це представники різних регіонів України (12 областей, 35 населених пунктів) (рис. 2).

Згідно "Карти симптомокомплексу переживань" (КСП, В. Поліщук) усі учасники дослідження були розподілені на шість груп: 1 – криза відсутня; 2 – вхід у кризу; 3 – помірні кризові явища (ПКЯ); 4 – чіткі вияви кризи (ЧВК); 5 – пік кризи; 6 – вихід із кризи.

Ми отримали рандомізовані, однорідні, незалежні вибірки респондентів, кожна з яких нараховує по 60 осіб (30 жінок та 30 чоловіків).

Наступне вивчення актуальних потреб ("Методика для діагностики актуальних потреб особистості", О. Капцов) дозволило виявити задоволеність на психофізіологічному, соціальному та вищому рівнях, а також залежно від виду діяльності досліджуваних.

Кількісний аналіз передбачив розподіл отриманих усереднених значень за кожним типом потреб: 1-5 балів – зона задоволення, 6-8 – зона часткового задоволення, 9-14 балів – зона незадоволення.

Таблиця 1

#### Задоволення потреб особистості на різних рівнях переживання кризи

Рівні потреб	Рівні кризи						Рівень значущості розбіжностей між групами
	Відсутня	Вхід	ПКЯ	ЧВК	Пік	Вихід	
Психофізіологічний	5,3	5,7	4,8	5,3	5,2	5,6	$p \leq 0,025$
Соціальний	8,1	8,0	8,6	8,4	8,6	7,8	$p \leq 0,004$
Вищий	7,7	7,2	7,3	7,4	7,7	7,5	–
Види діяльності							
Праця	7,5	7,5	7,3	8,1	6,7	7,8	$p \leq 0,001$
Спілкування	6,6	7,1	6,8	5,3	7,4	6,1	$p \leq 0,001$
Пізнання	9,5	7,1	7,0	6,9	6,6	6,9	$p \leq 0,052$
Рекреація	8,1	7,7	8,0	7,8	8,2	8,5	–
Управління	5,1	5,4	5,4	7,0	5,7	5,2	$p \leq 0,001$

З табл. 1 видно, що значущі розбіжності (за Н-критерієм Крускала-Уолліса) існують майже за всіма групами потреб, окрім

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

потреб вищого рівня та потреб рекреації. У результаті розподілу отриманих показників виявилось, що психофізіологічні потреби знаходяться на рівні задоволення, соціальні та вищі потреби – на рівні часткового незадоволення (що, очевидно, є закономірністю), решта потреб – на рівні часткового задоволення. Варто зазначити, що потреби першої групи майже не змінюються під час перебігу кризи, у потребах другої групи спостерігається незначна динаміка у періоди "помірних" кризових явищ, "чітких" виявів кризи та її "піку".

Наступне вивчення базових потреб-мотиваторів (*Методика діагностики базових потреб, яка призначена виявити базові потреби-мотиватори, А. Маслоу*) показало, що домінуючими можуть бути потреби у безпеці, соціальні потреби, потреба у повазі, потреба у самореалізації (самоактуалізації). Середні показники вибірок по кожній із вказаних груп оцінювалися так: 20-25 балів – дуже важливі (незадоволені), 19-15 – менш важливі (частково задоволені), 10-14 – неважливі (задоволені), 9-5 – абсолютно неважливі потреби (повністю задоволені). Відповідно, ступінь важливості потреби для людини відображає таку закономірність у рівні її задоволення: чим більша значуща група потреб, тим менше ця група потреб є задоволеною.

Таблиця 2

#### Задоволення потреб особистості у кризі входження у дорослість

Потреби	Розподіл учасників за рівнями кризи						Рівень значущості розбіжностей між групами
	Відсутня	Вхід	ПКЯ	ЧВК	Пік	Вихід	
<b>Потреба у безпеці</b>	16,3	16,0	16,0	17,5	17,7	16,6	$p \leq 0,012$
<b>Потреба соціальна</b>	14,9	15,3	15,3	15,7	16,8	16,4	$p \leq 0,001$
<b>Потреба у повазі</b>	18,1	17,9	18,3	20,9	19,5	20,5	$p \leq 0,001$
<b>Потреба у самореалізації</b>	18,2	17,0	19,7	21,1	22,5	19,1	$p \leq 0,001$

Отримані показники є статистично значущими (Н-критерій Краскела-Уолліса) і відображають динаміку зміни рівня задоволеності основних потреб у кризі входження у дорослість. Жодні групи не є повністю задоволеними, окрім соціальної потреби на рівні відсутності кризи. Але важливим є те, що потреба у повазі та потреба у самореалізації на рівні "чітких" виявів та "піку" кризи переходять до "категорії незадоволених".



### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ураховуючи, що поняття самореалізації є комплексним і включає в себе різнобічний та безперервний розвиток творчого і духовного потенціалу особистості, максимальну реалізацію всіх її можливостей, адекватне сприйняття оточуючого світу та власного місця в ньому, багатство емоційної сфери та духовного життя, високий рівень психічного здоров'я та моральності, доцільним є вивчення її (самореалізації) проявів у кризі входження у дорослість (*Самоактуалізаційний тест (САТ), адаптований варіант методики Е. Шострома*). Вимір самоактуалізації за базовими (шкала компетентності у часі та шкала підтримки) та додатковими шкалами поєднаний у блоки: цінностей, почуттів, самосприймання, концепції людини, міжособистісної чутливості та ставлення до пізнання.

Рівень статистичної значущості розбіжностей визначався за Н-критерієм Краскела-Уолліса.

Таблиця 3

#### Особливості самореалізації особистості у кризі входження у дорослість

Шкали тесту	Розподіл учасників за рівнями кризи						Рівень значущості розбіжностей між групами
	Відсутня	Вхід	ПКЯ	ЧВК	Пік	Вихід	
Орієнтації у часі	7,1	7,7	7,0	6,2	7,7	7,5	$p \leq 0,005$
Підтримки	43,5	41,8	43,1	47,4	50,0	46,1	$p \leq 0,001$
Ціннісних орієнтацій	10,4	11,2	13,3	12,3	12,5	11,5	$p \leq 0,001$
Гнучкості поведінки	10,6	10,7	11,2	10,3	11,4	11,1	–
Сензитивності	8,0	6,2	6,1	6,0	6,4	6,5	$p \leq 0,001$
Спонтанності	6,6	6,6	7,1	7,1	7,4	7,9	$p \leq 0,003$
Самоповаги	7,9	8,8	10,0	9,5	9,7	8,9	$p \leq 0,001$
Самоприйняття	10,2	9,2	9,4	9,9	10,3	12,5	$p \leq 0,001$
Уявлення про природу людини	5,3	5,3	5,2	5,2	5,8	5,3	–
Синергії	3,8	3,8	3,7	4,2	4,8	4,8	$p \leq 0,001$
Прийняття агресії	7,5	7,6	8,3	8,7	9,3	8,5	$p \leq 0,001$
Контактності	9,3	9,8	10,1	10,1	9,7	9,4	–
Пізнавальних потреб	5,2	5,8	6,1	6,2	6,0	6,0	$p \leq 0,054$
Креативності	6,0	6,4	6,9	6,8	7,3	5,8	$p \leq 0,001$

Аналізуючи особливості самореалізації особистості, слід звертати основну увагу на *базові шкали*: орієнтації у часі та підтримки.

*Шкала орієнтації у часі* (max 17 балів). На всіх рівнях кризи простежується середній рівень показників, але з максимальним наближенням до низького, що вказує на переважаючу орієнтацію лише на один із відрізків часу (минуле, теперішнє чи майбутнє), а тому поверховість уявлень про життя як цілісне явище і, як наслідок, низький рівень особистісного розвитку.

*Шкала підтримки* (max 91 бал) для більшості учасників знаходиться на середньому рівні проявів із тенденцією до зростання під час переживання "чітких" виявів кризи, її "піку", із деяким зниженням та на "виході" з кризи. Це вкотре доводить, що у кризі людина перебуває на межі між екстернальним та інтернальним локусом контролю з перспективою переваги одного з них.

Цікавими виявилися результати за смисловими блоками.

*Блок цінностей:*

– *шкала ціннісних орієнтацій* (max 20 балів) – це наявність тих ціннісних орієнтацій, які притаманні самоактуалізованим особистостям. Тут маємо чітку тенденцію до зростання показника цінностей у групах "входу" в кризу та "помірних" кризових явищ, а також незначне зниження показників шкали в інших групах переживання кризи;

– *шкала гнучкості поведінки* (max 24 бали): її результати є нижчими порівняно з попередньою шкалою, що свідчить про невелику гнучкість поведінки суб'єктів під час реалізації цінностей у взаємодії з оточенням, а отже, складності у швидкості і адекватності реагування на зміни життєвих ситуацій. Це призводить до того, що цінності залишаються теоретично значущими, але практично нереалізованими. Зауважимо, що такий показник істотно не змінюється у жодній фазі кризи входження у дорослість.

*Блок почуттів:*

– *шкала адекватності* (max 13 балів): адекватність і ступінь розуміння людиною власних потреб та почуттів. Позначає істотне зниження показників під час "перебування" у кризі;

– *шкала спонтанності* (max 14 балів): тенденція до незначного зростання спонтанності у проявах емоцій, розкутості у поведінці. Є "розбалансованість" почуттєвої сфери (знижується здатність до

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

усвідомленості та рефлексивності, але зростає бажання і готовність бути емоційними).

*Блок самосприйняття:*

– *шкала самоповаги* (має 15 балів): вище середнього рівня з тенденцією до зростання у групах "входження у кризу" та "чітких виявів кризи";

– *шкала самоприйняття* (має 21 бал): середній рівень проявів. Тенденція до зростання спостерігається на "піку кризи" та на "виході" з неї.

*Блок концепції людини:*

– *шкала уявлень про природу людини* (має 10 балів): стабільна на середньому рівні проявів;

– *шкала синергії* (має 7 балів): тенденції до зростання, починаючи з рівня "помірних" кризових явищ.

Поєднання в смисловий блок останніх двох шкал вказує на неготовність більшості учасників дослідження до позитивного сприйняття природи людини, а тому нездатність до цілісного сприйняття навколишнього світу.

*Блок міжособистісної чутливості:*

– *шкала прийняття агресії* (має 16 балів): це усвідомлення власних негативних станів, здатність приймати свої негативні емоційні реакції як природне явище, що може бути властиве кожному. Чітка тенденція до збільшення показників простежується від рівня "чітких" виявів кризи, помітна на рівні "піку" кризи та трохи спадає на "виході" з неї;

– *шкала контактності* (має 20 балів): здатність до швидкого і невимушеного встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин. Показники є незмінними впродовж кризи та не перевищують середнього рівня.

*Блок ставлення до пізнання:*

– *шкала пізнавальних потреб* (має 11 балів): прагнення до набуття знань про оточуючий світ. Незначне зростання показників спостерігається впродовж усієї кризи з тенденцією до "вище середнього";

– *шкала креативності* (має 14 балів): творча спрямованість особистості. Незначне збільшення показників, які в "пік" кризи досягають середнього положення.

Таким чином, маємо картину часткового задоволення з незначною тенденцією зростання до середнього рівня впродовж переживання кризи всіх груп потреб (крім фізіологічних), що є передумовою для саморозвитку та самовдосконалення.

**РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ  
ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*Таблиця 4*

**Структура термінальних цінностей у кризі входження у дорослість**

Термінальні цінності	Розподіл учасників за рівнями кризи						Рівень значущості розбіжностей між групами
	Відсутня	Вхід	ПКЯ	ЧВК	Пік	Вихід	
Активне діяльне життя	8,15	9,25	9,67	10,48	9,93	8,07	$p \leq 0,026$
Здоров'я	4,50	4,93	4,15	6,73	7,47	7,12	$p \leq 0,002$
Цікава робота	7,13	8,43	8,87	8,97	7,20	8,03	–
Краса природи та мистецтва	13,60	13,53	13,85	13,30	11,88	12,85	–
Кохання	5,55	4,62	5,63	6,32	6,13	8,63	$p \leq 0,000$
Матеріально забезпечене життя	8,20	7,62	8,87	6,88	6,75	8,25	–
Гарні і вірні друзі	6,95	8,05	7,73	8,78	8,33	8,92	–
Суспільне визнання	12,98	12,67	11,68	9,60	8,38	9,70	$p \leq 0,000$
Пізнання	10,92	10,47	9,38	9,03	11,48	10,08	–
Продуктивне життя	9,05	10,77	9,52	8,53	10,38	10,05	$p \leq 0,043$
Розвиток	8,23	9,95	8,93	8,03	8,85	8,77	$p \leq 0,063$
Розваги	13,68	12,37	12,72	11,88	10,60	10,22	$p \leq 0,001$
Свобода	9,05	8,60	9,83	10,40	10,80	10,43	$p \leq 0,023$
Щасливе сімейне життя	7,65	7,27	6,22	7,10	6,37	7,72	–
Щастя інших	13,88	13,40	12,78	12,73	12,27	11,40	$p \leq 0,000$
Творчість	13,98	12,98	14,50	13,97	13,30	12,17	$p \leq 0,050$
Упевненість у собі	8,72	8,72	7,85	8,87	9,65	8,75	–
Життєва мудрість	8,15	7,38	8,25	9,00	10,38	9,68	$p \leq 0,037$

**РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ  
ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Вибуваючи із зони комфорту (через "втрати"), особистість стає спроможною до нових надбань завдяки новим "задачам розвитку".

*Таблиця 5*

**Структура інструментальних цінностей у кризі входження в дорослість**

Інструментальні цінності	Розподіл учасників за рівнями кризи						Рівень значущості розбіжностей між групами
	Відсутня	Вхід	ПКЯ	ЧВК	Пік	Вихід	
<b>Охайність</b>	8,20	8,92	10,48	10,55	8,67	9,08	$p \leq 0,043$
<b>Вихованість</b>	7,92	7,43	9,07	9,88	6,12	7,98	$p \leq 0,001$
<b>Високі запити</b>	11,25	13,30	13,68	11,72	13,42	13,13	–
<b>Життєрадісність</b>	8,62	8,08	7,78	7,95	5,70	6,27	–
<b>Виконавська дисципліна</b>	11,03	9,62	9,62	9,92	10,40	11,42	–
<b>Незалежність</b>	7,53	8,00	9,87	10,07	9,08	9,55	–
<b>Непримиримість до недоліків у собі та в інших</b>	12,27	13,93	15,98	13,82	11,27	13,53	$p \leq 0,000$
<b>Освіченість</b>	7,62	8,75	6,15	7,25	7,25	8,00	$p \leq 0,020$
<b>Відповідальність</b>	5,93	5,35	7,67	7,77	8,77	8,63	$p \leq 0,000$
<b>Раціоналізм</b>	8,13	7,80	8,15	8,07	9,53	6,28	–
<b>Самоконтроль</b>	9,90	7,63	7,32	7,22	6,47	8,23	$p \leq 0,007$
<b>Сміливість у захисті власної позиції</b>	10,57	12,55	9,92	10,38	10,80	10,17	–
<b>Розвинена воля</b>	9,40	9,37	7,45	7,97	10,73	10,23	$p \leq 0,001$
<b>Терпимість</b>	11,88	10,40	10,33	9,38	8,52	10,55	$p \leq 0,000$
<b>Чесність</b>	7,75	7,27	6,83	6,88	8,92	7,60	–
<b>Здатність до співпереживання</b>	11,43	10,35	10,03	10,97	9,63	9,85	–
<b>Ефективність у справах</b>	11,30	10,70	8,12	10,30	12,15	8,83	$p \leq 0,000$
<b>Широта поглядів</b>	10,15	11,25	10,42	10,32	13,70	11,12	$p \leq 0,000$

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

Період переживання кризи є не лише сензитивним для становлення особистості в цілому, а й визначальний для становлення її духовності.

Оцінюючи ідеали, ієрархію життєвих цілей, цінностей-засобів та уявлень про норми поведінки досліджуваних (*Ціннісні орієнтації*. – М. Рокич), ми пропонували учасникам дослідження прорангувати перелік термінальних та інструментальних цінностей за мірою їх значущості. Усереднені ранги та статистична значущість розбіжностей між досліджуваними групами подані у таблицях 4 та 5. Оскільки до переліку входить 18 цінностей, то найбільш важливими для особистості будуть рангові значення в діапазоні від 1 до 6, менш значущими – від 7 до 12 і найменш значущими – від 13 до 18.

Найбільш значущими для респондентів є цінності "здоров'я" та "кохання", важливість яких під час переживання кризи значно зменшується. Водночас найменше цінуються "краса природи та мистецтва", "щастя інших", "творчість та розваги". У кризі їх вплив є незначним.

Стабільними під час кризи та поза нею залишаються "цікава робота", "матеріально забезпечене життя", "гарні і вірні друзі", "пізнання", "щасливе сімейне життя" та "впевненість у собі".

Інструментальні цінності розподілені відносно рівномірно: серед найбільш значущих із тенденцією до зниження розташувалися: "вихованість", "незалежність", "освіченість", "відповідальність".

Мотиваційні типи цінностей особистості на рівні нормативних ідеалів та індивідуальних пріоритетів (*Ціннісний опитувальник*, Ш. Шварц) аналізувалися за декількома блоками: "відкритість змінам", "самоствердження", "збереження" та "вихід за межі власного "Я".

Ми виходили з "нормативних" ідеалів, які визначаються суспільством і пропагуються ним, розуміючи, що вони є характеристиками лише тих, хто інтеріоризує їх у власній поведінці та вчинках. Пропонуємо усереднені показники мотиваційних типів обох зазначених рівнів у кризі входження у дорослість та рівень їх статистичної значимості, визначений за допомогою Н-критерія Крускала-Уолліса (табл. 6 і 7).

На рівні нормативних ідеалів найбільш значущою виявилася "влада" (досягнення соціального статусу чи престижу, контролю або домінування над людьми чи явищами), показники якої мають тенденцію до зростання впродовж переживання кризи і спадають лише на виході з неї.

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Виразними виявилися "досягнення" (особистий успіх через прояви компетентності відповідно до соціальних стандартів) та "гедонізм" (задоволення, насолода від життя), які також належать до блоку "самоствердження", але поступово втрачають свою значущість.

Таблиця 6

#### Мотиваційні типи цінностей на рівні нормативних ідеалів

Рівень нормативних ідеалів		Розподіл учасників за рівнями кризи						Рівень значущості розбіжностей між групами
		Відсутня	Вхід	ПКЯ	ЧВК	Пік	Вихід	
Вихід за межі свого Я	Універсалізм	4,98	5,77	4,95	4,92	4,94	6,05	$p \leq 0,020$
	Доброта	7,40	8,16	7,26	7,5	7,49	6,92	–
Збереження	Конформність	5,90	5,74	5,56	5,10	7,36	6,19	$p \leq 0,000$
	Традиції	3,28	4,13	3,62	3,13	4,06	3,95	$p \leq 0,015$
	Безпека	6,48	7,34	7,73	7,37	7,26	6,74	–
Самостверд ження	Влада	3,52	2,49	4,43	4,61	3,02	3,14	$p \leq 0,000$
	Досягнення	4,92	4,45	5,84	5,59	5,06	5,61	$p \leq 0,022$
	Гедонізм	5,67	5,60	4,78	5,53	4,58	6,61	$p \leq 0,005$
Відкри тість змін	Стимуляція	4,65	4,79	3,57	4,14	4,52	3,07	$p \leq 0,001$
	Самостійність	7,78	6,53	7,28	7,08	6,70	6,73	$p \leq 0,020$

Мотиваційний тип "традиції" (повага, прийняття звичаїв та ідей, що існують в культурі та їх дотримання) є також достатньо значущим, але має спад під час "входу" в кризу та її "пік". Водночас, мотиваційні типи "конформність" (стримування та попередження дій, схильностей та мотивів дій, що можуть завдати шкоди іншим та не відповідають соціальним очікуванням: слухняність, самодисципліна, ввічливість, повага до батьків та старших людей) та "безпека" (безпека власна та інших, гармонія, стабільність суспільства та взаємовідносин), що також належать до блоку "збереження", вирізняються меншою значущістю з тенденцією до подальшого зменшення впродовж переживання кризи.

Середній рівень значущості властивий компонентам блоку "вихід за межі власного Я": "універсалізм" (розуміння, терпимість, захист благополуччя всіх людей та природи) і "доброта" (збереження

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

благополуччя людей, з якими індивід знаходиться у особистих контактах).

"Самостійність" (самостійність мислення та вибору способів дії у творчості до дослідницької активності) і "стимуляція" (прагнення до новизни та глибоких переживань), що належать до блоку "самоствердження", проявляються на середньому рівні значущості з тенденцією до зростання під час кризи.

Порівнюючи показники значущості мотиваційних типів цінностей на рівні нормативних ідеалів та індивідуальних пріоритетів, слід звернути увагу на те, що інформативнішими, а отже значущими, будуть останні. Саме тут зростає вплив "доброти", "конформності", "традицій" і "безпеки". Сталими залишаються "влада", "досягнення" і "самостійність". Втрачають значущість "універсалізм", "гедонізм" і "стимуляції".

Таблиця 7

**Мотиваційні типи цінностей  
на рівні індивідуальних пріоритетів**

Рівень індивідуальних пріоритетів		Розподіл учасників за рівнями кризи						Рівень значущості розбіжностей між групами
		Відсутня	Вхід	ПКЯ	ЧВК	Пік	Вихід	
Вихід за межі свого Я	Універсалізм	6,12	6,10	5,38	5,02	5,87	6,24	–
	Доброта	5,43	6,42	6,16	6,12	6,09	6,61	$p \leq 0,05$
Збереження	Конформність	4,96	5,63	4,73	4,88	6,21	5,08	$p \leq 0,000$
	Традиції	3,08	3,86	3,07	2,52	3,09	2,89	–
	Безпека	5,18	5,09	6,43	5,51	4,87	4,45	$p \leq 0,001$
Самостверд ження	Влада	3,85	2,94	4,57	5,04	3,28	3,86	$p \leq 0,000$
	Досягнення	6,51	5,61	6,41	6,11	4,98	5,10	$p \leq 0,001$
	Гедонізм	7,13	6,78	6,25	7,1	6,83	7,90	–
Відкри тість змінам	Стимуляція	5,82	6,05	4,98	5,49	5,42	4,93	–
	Самостійність	6,94	6,48	7,02	7,15	8,05	7,53	$p \leq 0,053$

Отже, ціннісна сфера особистості у кризі входження у дорослість малоструктурована, неієрархічна, відносно константна (на різних рівнях кризи входження у дорослість окремі цінності статистично не відрізняються за показниками значущості за Н-критерієм Краскела-



### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Уолліса). Пріоритетне становище мають егоїстичні, індивідуалістичні цінності, що невластиве духовно розвиненим людям.

Однак в індивідуальних пріоритетах ціннісної сфери відбувається позитивна динаміка на всіх рівнях переживання кризи 23 років. Позитивні зміни можливі, але за умови розуміння особистістю необхідності саморозвитку і самовдосконалення в ситуації осмисленості життя і його планування.

Загальний показник осмисленості життя, наявність життєвих цілей, ставлення до самого процесу життя, результативність (задоволеність самореалізацією) та домінуючий вектор локусу контролю (*Тест смисложиттєвих орієнтацій або СЖО, Д. Леонтьєв*) показали чітку позитивну динаміку впродовж переживання кризи входження у дорослість, що свідчить про чутливість смисложиттєвої сфери особистості до внутрішніх перетворень (табл. 8).

Таблиця 8

#### Смисложиттєві орієнтації у кризі входження у дорослість

Смисложиттєві орієнтації	Розподіл учасників за рівнями кризи						Рівень значущості розбіжностей між групами
	Відсутня	Вхід	ПКЯ	ЧВК	Пік	Вихід	
Осмисленість життя	90,7	85,6	97,3	97,1	102,1	97,6	$p \leq 0,001$
Цілі	26,8	26,2	30,1	30,4	31,2	29,8	$p \leq 0,001$
Процес	27,6	25,9	27,3	29,1	31,2	30,6	$p \leq 0,001$
Результат	21,6	21,5	23,9	25,9	27,3	25,9	$p \leq 0,001$
Локус контролю Я	18,6	17,2	18,0	19,1	17,5	17,2	$p \leq 0,007$
Локус контролю – життя	27,1	25,7	30,1	29,4	28,6	28,4	$p \leq 0,002$

Високі показники смисложиттєвих орієнтацій маємо за шкалами:

- "осмисленість життя" (max 140 балів): свідчить про наявність цілей та формування стійких смисложиттєвих орієнтацій;
- "цілі" (max 42 бали): наявність цілей, які надають життю осмисленості;
- "процес" (max 42) (інтерес та емоційна насиченість життя): задоволення життям "тут і тепер";
- "результат" (max 35 балів) (задоволення самореалізацією): задоволення прожитим відрізком життя;

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

– "локус контролю – Я" (max 28 балів) та "локус контролю – життя" (max 42 бали): уявлення про себе як сильну особистість, яка спроможна самостійно будувати та керувати власним життям.

Ідея з'ясування значущості категорій смислів особистості та їх розподіл у системі життєвих смислів (Методика "Система життєвих смислів", В. Котляков) полягає в тому, що "чим меншою є сума рангових значень у кожній категорії смислів, тим більший вплив має ця категорія". Відповідно: 18-24 балів – це ігноровані життєві смисли, 10-17 – нейтральні життєві смисли, 3-9 – провідні життєві смисли (табл. 9).

Отже, провідними є смисли "екзистенційні" і "самореалізації". Тут простежується чітка динаміка від моменту "входу" в кризу. Але незважаючи на те, що інші смисли знаходяться у нейтральному діапазоні, вони також динамічні, про що свідчить високий показник статистичної значущості в групах (Н-критерій Краскела-Уолліса). Позитивна динаміка властива "альтруїстичним", "сімейним" та частково "комунікативним" смислам. Негативна – "гедоністичним" (це більше "плюс", ніж "мінус"). Стабільними залишаються "статусні" смисли.

Таблиця 9

**Життєві смисли у кризі входження у дорослість**

Категорії життєвих смислів	Розподіл учасників за рівнями кризи						Рівень значущості розбіжностей між групами
	Відсутня	Вхід	ПКЯ	ЧВК	Пік	Вихід	
Альтруїстичні	15,5	16,7	15,5	14,4	14,3	12,8	$p \leq 0,004$
Екзистенційні	14,9	10,3	9,4	8,2	8,6	12,2	$p \leq 0,001$
Гедоністичні	11,8	12,3	14,0	13,8	15,0	13,2	$p \leq 0,001$
Самореалізації	14,1	9,4	8,8	9,3	8,9	10,8	$p \leq 0,003$
Статусні	10,2	14,2	14,1	12,6	13,4	12,7	–
Комунікативні	14,3	12,2	14,1	11,9	11,6	13,6	$p \leq 0,001$
Сімейні	13,7	12,3	11,5	10,9	10,6	10,8	$p \leq 0,042$
Когнітивні	12,5	17,9	15,2	17,3	17,0	17,4	$p \leq 0,001$

Таким чином, найбільш виразною та структурованою є смисложиттєва сфера особистості як індивідуально-психологічний чинник її духовного розвитку. Позитивні тенденції у динаміці

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

життєвих смислів на всіх рівнях кризи входження у дорослість свідчать про чутливість цього вікового періоду до духовного розвитку, а значить про актуальність та необхідність використання дієвих навчально-виховних засобів. Якщо на потребо-мотиваційному рівні потреба у самореалізації є лише частково задоволеною, то саме її особистість прагнути задовольнити, а чітко сфокусовані життєві смисли самореалізації цьому лише сприятимуть. Водночас самореалізація, як розкриття себе, власного потенціалу, можливостей та здібностей може бути позитивною і негативною. Вирішальну роль тут мають індивідуалістичні цінності, які спрямовані на досягнення та збереження домінантної позиції у межах цілісної соціальної системи.

І насамкінець, найбільш вразливою, а отже, сензитивною у кризі входження у дорослість є ціннісна сфера особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бех И. Нравственность личности: стратегия становления / И. Бех. – Ровно, 1991. – 146 с.
2. Битинас Б. Процесс воспитания: приобщение к ценностям / Б. Битинас. – Вильнюс, 1995. – 72 с.
3. Боришевський М. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4 (14). – С. 144–150.
4. Буева Л. Духовность и проблемы нравственной культуры / Л. Буева // Вопросы философии. – 1996. – № 2. – С. 5–7.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. на CD) [7-е видання] / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ "Перун", 2009. – 1736 с.
6. Донець С. І. Теоретико-емпіричний аналіз поняття "духовність" у психології / С. І. Донець // Український психолого-педагогічний науковий збірник: Науковий журнал – Львів, ГО "Львівська педагогічна спільнота, 2016. – № 7. – С. 47–52.
7. Поліщук В. М. Криза 23 років як феномен вікового розвитку / В. М. Поліщук // Проблеми сучасної психології. – 2013. – Вип. 22. – С. 458–468.
8. Симонов П. Происхождение духовности / П. Симонов, П. Ершов, Ю. Вяземский – М. : Просвещение, 1989. – 352 с.

*Власенко О. М.*

### **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЦІННІСНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Проблема системи цінностей на сучасному етапі суспільного розвитку зумовлена не тільки даниною поваги до історичної спадщини та традицій, але й бажання розібратися у власному життєвому шляху, знайти відповідь на питання людського буття: про сенс життя, про добро та зло, любов та смерть, про місце та призначення людини у світі. Цінності як найважливіший компонент індивідуальної та суспільної свідомості, регулятор соціальної поведінки людини виступають найважливішим соціальним ресурсом будь-якого суспільства. На аксіологічних засадах здійснюється формування власних переконань та ціннісної свідомості особистості, її колективних програм життєдіяльності у суспільстві. Особливо важливим є вивчення періоду юності молодшої людини. Дослідницький інтерес до старшокласників пояснюється не тільки демографічними, але й, насамперед, соціокультурними характеристиками цієї соціальної спільноти, які роблять її однією з найбільш ресурсномістких громадських груп. Як вік, так і освіта в умовах сучасного суспільства є найважливішими соціальними ресурсами.

В умовах реформування сучасної школи, нових вимог української освіти, ситуацій міжнаціональних конфліктів й постійної загрози тероризму, інформаційної агресії, що впливають на молодь з усіх сторін, необхідність пошуку нових шляхів взаємодії вчителя й дитини зростає. Духовний розвиток людини – складний багатовимірний процес, який відбувається протягом усього життя людини, дає їй можливість створити свою ієрархію ціннісних пріоритетів, сформувати власний досвід творчої діяльності, організувати процес самовдосконалення, осмислити свій усвідомлений, самостійний, упевнений і відповідальний вибір. Час зобов'язує педагогів у сучасних умовах реформування освіти долати всі міждисциплінарні кордони, звертатися до вічних питань буття людини, бути готовими інтегрувати освітні зусилля, розробляти та втілювати програми духовного виховання молоді.

Проблема духовності й системи цінностей розкрито у ряді досліджень зарубіжних та вітчизняних науковців – І. Беха, В. Біблера, Г. Васьківської, Н. Гартмана, А. Здравомислова, І. Кадієвської,

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

Л. Кольберга, І. Кона, Д. Леонтьєва, А. Маслоу, М. Рокича, О. Савченко, О. Сухомлинської, Н. Ткачової, Е. Фромма, К. Юнга, В. Ядова та ін. Проблема формування духовного світу, духовної культури особистості школяра висвітлювалася в працях Б. Ананьєва, П. Гальперіна, М. Кагана, В. Караковського, І. Кона, С. Рубінштейна, В. Тугарінова, а також у працях видатних педагогів минулого Я. Коменського, А. Макаренка, Й. Песталоцці, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін.

У зв'язку з цим дослідження старшокласників, як ресурсу інтелектуальної еліти, та освітнього закладу, як засобу його формування, набуває особливого наукового й практичного значення. Реалізація інтелектуального й вікового потенціалу старшокласників багато в чому визначається їх ціннісними преференціями. Тому принципово важливим є вивчення того, наскільки учні старших класів відповідають викликам часу, умовам сучасних цивілізаційних змін та соціокультурній модернізації, наскільки успішно вони інтегруються у соціокультурний простір суспільства. Життєва активність дозволяє молодим людям достатньо органічно інтеріоризувати як традиційні, так і нові ціннісні моделі, але молодь схильна до впливу різних соціальних суб'єктів, які нерідко є носіями взаємовиключних норм і цінностей. Оскільки ціннісна сфера життєдіяльності старшокласників активно реагує на всі суспільні зміни, виникає необхідність безперервного вивчення окресленого соціального феномену, теоретичного осмислення процесів, що відбуваються в сфері життєдіяльності молоді, з опорою на достовірну емпіричну базу.

Вирішення цієї складної проблеми і відповідальність за виховання духовної культури підростаючого покоління покладається суспільством на загальноосвітню школу. Відомо, що школа повинна не тільки створювати сприятливі умови для оволодіння учнями основами наукових знань, а й формувати особистість школяра, розвивати його фізичні, розумові й духовні сили.

Сьогодні поняття «духовність» та «моральність» сприймаються дослідниками неоднозначно. Духовність виступає складною якістю людини, тому одні дослідники пов'язують її з вірою та релігійністю особистості, а інші – вважають, що духовність може бути світською, атеїстичною.

Духовна стійкість особистості як її провідна інтегральна якість – це певний рівень сформованості духовно-моральної культури людини, який тісно пов'язаний з моральними нормами суспільства та системою цінностей людини. Духовна стійкість особистості відображається в

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

характері, переконаннях, стійкій життєвій позиції, уміннях діяти в різних ситуаціях відповідно до моральних норм суспільства. Духовна людина відчуває потребу пізнання, потребу жити й діяти «для інших», цінує людяне в людині, прагне до самовдосконалення; пізнає істину, добро, красу та любов, усвідомлює свою сутність. Саме з духовністю людини, яка не слідує сліпо своїм бажаннями, пов'язані ідеї свободи вибору та вчинку. Духовний розвиток дитини починається з моменту усвідомлення нею свого «Я» і триває протягом усього життя. Важливим періодом процесу формування духовної культури школяра є старший шкільний вік – період соціалізації і дорослішання учня.

Концептуальною основою будь-якої системи цінностей, що забезпечує їх формування та функціонування у різноманітних умовах, є базові цінності, серед яких особливе значення відіграють громадянські цінності (свобода, рівність, братерство), патріотичні цінності (патріотизм, любов до батьківщини), моральні цінності (сумління, чесність, гідність, порядність), крім них у сучасному суспільстві функціонують особистісні цінності (активність, цілеспрямованість, старанність, відповідальність) тощо.

Цінності є однією з найважливіших проблем, які досліджувалися науками про людину: філософією, психологією, педагогікою, соціологією тощо. Незважаючи на те, що більшість визначень цінностей в психолого-педагогічних дослідженнях спираються на філософські та соціологічні концепції цінностей, які мають давні традиції, психологічне розуміння цінностей істотно відрізняється від інтерпретації цінностей в інших науках.

У давніх цивілізаціях уявлення про цінності мали інтуїтивний, стихійно-природний характер. Античність пропагувала творчість, прагматизм, міру, гармонію; християнство – вдосконалення людини перед Богом, віру, надію, любов; індустріалізм – розум тощо.

Теорія З. Фрейда представляє набір як несвідомих, так і соціально обумовлених моральних установок, етичних цінностей, норм поведінки, які виступають своєрідним контролером діяльності і думок «Его», встановлюючи для нього певні «Межі». У дослідженнях А. Адлера важливе місце займає концепція «соціального інтересу», який формується в процесі ідентифікації та розвивається у трьох основних сферах життя людини: в діяльності, любові і взаємостосунках «я-ти», викликає почуття єдності, співпраці та активності особистості.

Е. Фром стверджував, що в процесі усвідомлення цінностей сучасною людиною існує розрив між тими цінностями, які вона не

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

усвідомлює, але керується ними в своїх щоденних справах, і цінностями, які вона вважає своїми, але з тих чи інших причин не бере їх до уваги. На думку Е. Фрома, людина постійно пов'язана зі світом за допомогою процесів асиміляції (отримуючи й споживаючи речі) і соціалізації (встановлюючи стосунки з іншими людьми). Таким чином, у розвитку уявлень про особистість у вищезазначених теоріях простежується закономірність, яка полягає в поступовому прийнятті ідеї про соціальну обумовленість поведінки людини і, відповідно, звернення до проблеми цінностей. Сутність людини полягає у її «справжніх потребах» – у спілкуванні, у прагненні до творчості як глибинної інтенції людини, відчутті своїй коренів, що гарантує міцність і безпеку буття, у прагненні до ідентичності пізнання світу. Немоżliвість реалізувати свої потреби призводить до трагічних наслідків та руйнування особистості.

А. Маслоу, розглядаючи цінності як результат психічних особливостей індивіда, виділяє цінності миру, спокою, сну, відпочинку, захисту і, навіть, бажання смерті, називаючи їх «незрілими» або «пограничними». А. Маслоу критикує інстинкти і нижчі потреби людини за їх спрямованість у минуле, коли людство існувало на рівні задоволення фізіологічних потреб. Учений стверджує, що такі цінності не є головними для здорової особистості. Природа людини спрямована до самореалізації, тому її характеризує прагнення до цінностей Буття – істини, краси, цілісності, унікальності, досконалості, наповнюють змістом життя людини. Цінності однаково важливі для людини, як і фізіологічні потреби.

В. Франкл простежує відмінність між потребами й цінностями людини – якщо потреби нас підштовхують, то цінності притягують, тому у людини завжди є свобода зробити вибір у житті. Інтерес викликає концепція, запропонована В. Франклом у книзі «Людина у пошуках сенсу», в якій учений доводить, що прагнення до пошуку й реалізації сенсу свого життя є вродженою мотиваційною здатністю людини як особистості, незалежно від її інтелекту, освіти, характеру чи релігійності тощо. Життя ставить питання про сенс буття і людині доводиться відповідати на нього своїми діями.

У своїй таксономії цілей Б. Блум виділив три компоненти: когнітивний (вимоги до засвоєння змісту предмета), психомоторний (розвиток рухової, нервово-м'язової діяльності) і афективний (формування емоційно-ціннісної сфери). Розглянемо останній компонент, який передбачає формування емоційно-особистісного ставлення людини до явищ навколишнього світу, починаючи від

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

простого сприйняття, появі інтересу до цінностей і ставлення до них, до формування почуттів, переконань, спрямованості та їх відображення у поведінці особистості. Таксономія Б. Блума передбачає практичне спрямування, дослідження сучасних тенденцій у психології, логічність у побудові та об'єктивність, оскільки ієрархія цілей не означає ієрархії цінностей.

Б. Блум називає почуття співчуття та стурбованості альтруїстичними емоціями. Такі почуття формують альтруїстичні цінності. Б. Блум стверджує, що ці почуття є моральними за своїм характером, оскільки мотивують благодійні дії, спрямовані на боротьбу з бідністю, розвивають співчуття до болю та горя інших.

М. Рокич розглядає цінності як критерії, які використовують люди для вибору й обґрунтування своїх дій, самооцінки, оцінки подій та інших людей. Він виділяє термінальні цінності, які формують переконання особистості в тому, що кінцеві цілі існування заслуговують прагнення до них, та інструментальні цінності, які формують переконання в тому, що певний образ дій є переважаючим у ситуаціях. Основні положення концепції цінностей М. Рокича зводяться до наступного: загальне число цінностей невелике, але одні й ті ж цінності мають для різних людей різне значення та важливість; цінності організовані в системи; цінності відображаються в культурі, суспільстві, суспільних інститутах і соціальних феноменах. У сучасних умовах цінності частиною науковців розглядаються як керівні життєві принципи, які, виходячи за рамки конкретних ситуацій, можуть змінюватися з часом. Крім того, будучи частиною динамічної системи, вони детермінують поведінку індивідів. Така зміна поглядів про природу людських цінностей багато в чому обумовлена трактуванням цінностей як «стійких переконань у доцільності способу поведінки чи кінцевої мети існування з особистої чи соціальної точки зору.

Методику М. Рокича використовують, як правило, для вимірювання термінальних та інструментальних цінностей. Згідно М. Рокича термінальні цінності (цінності-цілі) – це переконання, що якась кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути; інструментальні цінності (цінності-засоби) – переконання, що якийсь образ дій або властивість особистості є кращим у будь-якій ситуації. Відзначимо, що дана методика набула широкого поширення в багатьох дослідженнях в якості базової. Так, наприклад, методика М. Рокича в адаптації А. Гошгаутаса, В. Ядова і модифікації Д. Леонтьєва і сьогодні



### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

успішно застосовується для вивчення особливостей системи ціннісних орієнтацій особистості молоді.

Г.Олпорт розглядав цінність як особистісний сенс. Дитина усвідомлює цінність кожного разу, коли сенс має для неї принципову важливість, при цьому джерелом більшості цінностей особистості є мораль суспільства, проте є низка цінностей, які не залежні від моральних норм суспільства, серед них: ерудиція, спілкування, інтерес. Моральні норми і цінності, що формуються і підтримуються суспільством, виступають в якості засобів досягнення внутрішніх цінностей, які є цілями особистості. Перетворення зовнішніх цінностей у цінності внутрішні Г.Олпорт називає функціональною автономією, процесом трансформації категорії знання в категорію значущості.

*К.Роджерс зауважував, що ефективність засвоєння цінностей залежить від відкритості людини своєму внутрішньому досвіду. Головна мета освіти полягає у сприянні особистісного зростання молоді людини, відповідно визначальними цінностями стають особистість і особистісна гідність кожної людини, свобода, вільний вибір та відповідальність. На думку вченого, головною потребою й рушійною силою розвитку людини виступає самоактуалізація, тому навчально-виховний процес у загальноосвітньому закладі повинен сприяти розкриттю внутрішніх самоактуалізуючих сил особистості, розвитку чуттєвості, мислення, моральності, волі.*

У вітчизняній психології, співзвучній з багатьма позиціями західної гуманістичної традиції, аналогічні підходи до розуміння цінностей розглядаються у різних аспектах вивчення властивостей особистості.

Д.Леонтьєв визначає цінності як життєві цілі, смисли та ідеали, які спрямовують діяльність людини, регулюють її поведінку. Учений виділяє кілька площин розгляду цінностей – розуміння цінності як атрибута, а не об'єкта; і цінність як особистісно осмислену соціальну норму усвідомленого сенсу життя. На рівні духовності поведінка людини визначається вищими цінностями, але не однією чи декількома, а полем цінностей, які залишають людині можливості вибору. Оскільки цінності не ієрархічні по відношенню одна до одної, поведінка людини стає не визначеною, вільною, альтернативною: всі цінності однаково значущі, а вибір залишається за людиною. Тим самим, суттєвою ознакою духовності виявляється альтернативність. Тому психологічне вивчення природи цінностей виходить за межі розуміння їх як індивідуальних цінностей, мотиваційних структур особистості, що дозволяє розмістити поняття «цінності» близько відповідно до суміжних понять – ідеал, переконання, установка, мотиви й потреби.

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

Д. Леонт'єв виділив декілька особливостей розуміння цінностей як особливого багатовимірною явища: об'єкти мають цінність або об'єкти виступають цінностями; цінність може задовольняти потреби, або цінність уявляється як особлива, абстрактна сутність; цінності є індивідуальною реальністю, або цінність є початковою надіндивідуальною реальністю; соціологізація або онтологізація природи надіндивідуальних цінностей; існують індивідуальні показники цінностей, які впливають на індивідуальну діяльність через механізми свідомого контролю, інтегруються у структуру особистості та мотивації індивідуальної діяльності, визначають її спрямованість незалежно від того, наскільки цінності усвідомлюються як такі тощо. Результатом багатовимірної реконструкції міждисциплінарного поняття цінності є виділення Д. Леонт'євим трьох форм існування цінностей (особистісна цінність індивіда, значуща цінність однієї із соціальних спільнот або груп, з якою він себе ототожнює, цінність, предметно втілена в продукті діяльності людини), які пов'язані між собою.

Д. Леонт'єв визначає цінність як «ідеальну модель належного» (бажаного), яка відображатиме досвід життєдіяльності соціальної групи, привласнений та інтеріоризований суб'єктом у процесі його участі в суспільній діяльності. Згідно Д. Леонт'єву, особистісні цінності проявляються не тільки в процесі здійснення тієї чи іншої діяльності, але вже на етапі створення конкретно-ситуативних мотивів, і відображаються в структурі конкретних мотивів, в їх смисловий характеристиці.

На думку С. Рубінштейна у діяльності людини по задоволенню безпосередніх громадських потреб існує громадська шкала цінностей. У задоволенні особистих та індивідуальних потреб через суспільно-корисну діяльність реалізується ставлення особистості до суспільства і відповідно співвідношення одночасно особистісного та суспільно значущого. Потреби та інтереси встановлюють необхідний зв'язок між матеріальним й духовним. Через потреби та інтереси матеріальні відносини проникають у сферу духовного і навпаки, ідеї та цінності перетворюються на реальні дії людей.

На думку С. Рубінштейна, системою ціннісних орієнтацій визначається змістовна сторона спрямованості індивіда і складається основа його поглядів на навколишню дійсність, тобто світоглядна основа. Мотивація являє співвідношення внутрішніх й зовнішніх умов. Проте, власне, тут і проявляється співвідносність, значуща для того, для кого ця вагомість визначена змістом. С. Рубінштейн зазначав, що наявність тієї

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

чи іншої цінності в ієрархії цінностей людини є проявом небайдужості людини по відношенню до світу, суспільства й конкретно життя людини. А ціннісне самовизначення, в свою чергу, є процесом і результатом вибору людиною власної позиції, цілей і засобів саморозвитку в конкретних обставинах життя, а також основний механізм набуття та проявів людиною внутрішньої свободи на основі системи цінностей.

К.Абульханова-Славська, А. Кір'якова підкреслюють, що саме ціннісне самовизначення виступає базовим компонентом життєвого, особистісного та професійного самовизначення людини. Юнацький вік є сенситивними періодом для формування ціннісної сфери особистості. Питання про сенс життя особливо важливі в цей період, а показником сформованості ціннісно-сміслової сфери є самовизначення особистості в цілях життя та їх значущості для себе. Наголошено, що особливість розвитку і вікової динаміки структурних компонентів життєвої позиції в юності полягає у підвищенні показників смисложиттєвих орієнтацій, а специфіка ціннісно-сміслової позиції і характерні стратегії самовизначення визначають статус ідентичності й характер перебігу кризи даного віку (М. Попова, А. Сірий, В.Франкл). У цей період особистісного розвитку, смислові уявлення формуються у певну систему, що характеризується динамічністю, ієрархічністю і стійкістю, вона опосередковує подальший розвиток ціннісних орієнтацій, світогляду, ідентичності, стає одним з центральних ланок, що регулюють поведінку і життєдіяльність.

І. Бех, Г. Васьківська, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, О. Сухомлинська, Н. Ткачова та ін. вказують на сучасну кризу освітньої системи й інших інститутів соціалізації, який призводить до утруднення процесу формування системи цінностей молоді, підсилює їх ціннісну невизначеність. Основним вектором розвитку особистості в освітньому просторі навчального закладу виступає розвиток ціннісно-сміслової сфери учня, який можна розглядати як мету, і як результат педагогічного процесу. Виділяється низка передумов, які визначають вплив освітнього середовища навчального закладу на формуванні індивідуальної системи цінностей школяра. Серед них характеристики навчально-виховного процесу, який зумовлює психічний розвиток дитини, при цьому сама навчально-пізнавальна діяльність виступає як фактор цього розвитку. Формування системи цінностей у навчально-виховному процесі пов'язане з розвитком й усвідомленням власних інтересів та цінностей. В основі загального механізму формування

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

цінностей в освіті покладено діалоговий стиль спілкування й розвитку рефлексивних здібностей учнів. Тому в процесі навчально-пізнавальної діяльності формуються, закріплюються й коригуються ціннісно-сміслові орієнтації особистості, а процес формування системи цінностей і діяльність особистості школяра є взаємно детермінованими.

Процес інтеріоризації цінностей в освіті як процес розуміння смислу цінностей та їх внутрішнього сприйняття має наступні етапи: пред'явлення цінностей особистості; виклик емоційно позитивної реакції; фіксація цієї реакції; узагальнення цінності; корекція ціннісного ставлення на основі наявних уявлень про ідеальні цінності. Таким чином, у навчально-виховному процесі відбувається особистісний розвиток дитини, результатом якого стає формування власної ідентичності, як складової і невід'ємної частини цілісного «образу-Я» зрілої особистості.

Сучасна криза освіти є результатом масового відтоку талановитої молоді за кордон; у дисбалансі розумного співвідношення між інтересами і потребами суспільства в освіті; у формалізації навчання замість підвищення активності пізнавальної діяльності; у втраті традиційних зв'язків з духовними цінностями суспільства тощо. Юнацтво є однією з найбільш уразливих у соціальному відношенні груп, чия система цінностей зазнала масованого деформуючого впливу зі сторони різних факторів. Відмінності в ієрархіях цінностей старшокласників пов'язані з віком, статтю, типом освітнього закладу, профілем навчання, соціальним і майновим становищем тощо. Духовність учнів старшого шкільного віку визначається рівнем розвитку їх духовної самосвідомості, поєднує індивідуальне фізичне, психічне та соціокультурне життя дитини, розвиває здатність до інтегрального усвідомлення різних аспектів власного „Я”, самоусвідомлення та індивідуального становлення суб'єкта життєдіяльності.

Духовна спрямованість особистості може проявляється не тільки в окремих вчинках, а в загальній діяльності особистості, яка оцінюється оточуючими через здатність людини активно проявляти свою життєву позицію.

У зв'язку з цим поняття «духовний розвиток» – комплекс якісних змін реальних й потенційних можливостей, що відбуваються за підтримки внутрішніх та зовнішніх умов; духовний розвиток проходить як цілеспрямовано, так і стихійно, сприяє створенню умов для саморозвитку і самоорганізації молодшої людини у пізнанні духовних цінностей, у дбайливому ставленні до них і прагненні їх примножувати.

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

Основним завданням освітніх установ у цьому процесі є розширення цілеспрямованого і контрольованого освітнього простору духовного розвитку старшокласників, що забезпечує вирішення завдань виховання особистості, а також створення педагогічних умов для творчості, самостійності, відповідальності й духовного вибору.

У зв'язку з цим представляють інтерес дослідження, в яких розглядається фактор освітнього середовища. У дослідженнях поняття освітнього середовища школи вживається як простір позитивної освітньої взаємодії індивідів та груп.

Ураховуючи специфіку старшого шкільного віку, основною метою духовного виховання школярів в умовах взаємодії освітніх установ є їх духовний розвиток і, відповідно, спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток високого рівня духовного потенціалу, що сприяє подальшому духовному становленню особистості, формування готовності до соціально-ціннісних відносин. Розвиток особистості старшого школяра в соціально-ціннісних відносинах включає ставлення дитини до самої себе, до інших людей, до цінностей національної культури, до суспільства й природи. Духовна вихованість школяра відбувається через його ставлення, які з часом стають якістю особистості. Результати духовної вихованості дитини досягаються в процесі взаємодії таких групових та індивідуальних взаємопов'язаних сфер, як освіта, організація соціальної діяльності людини й індивідуальної допомоги їй. У процесі духовного виховання школяр не тільки набуває досвіду, але ще отримує можливість реалізувати себе як духовна особистість, впливаючи на свої життєві обставини й своє оточення. При цьому відбувається духовне самовизначення особистості: старшокласник формує свою позицію в загальній системі духовних відносин, які передбачають включеність особистості в цю систему на основі сформованих інтересів та потреб. Духовне самовизначення особистості залежить від реалізації таких найважливіших умов, як забезпечення включеності школярів у реальні духовні відносини і самореалізацію в процесі взаємодії.

Педагогічний аспект процесу духовного становлення особистості полягає в розробці та впровадженні принципів, форм та методів педагогічного впливу в навчально-виховному процесі освітнього закладу.

До критеріїв духовності належать: потреби пізнання світу, себе, сенсу життя; наявність мотивів поведінки й діяльності, позитивного ставлення до внутрішнього світу інших людей, відчуття єдності з

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

рідними, друзями, з людством, гуманне ставлення до природи; прагнення до краси; усвідомлення своєї єдності із Всесвітом тощо.

Формування духовності особистості відбувається в умовах організації освітнього простору навчального закладу, що відповідає віковим й індивідуальним можливостям дитини, ураховує зону актуального і потенційного розвитку базових компонентів самосвідомості та їх інтеграцію в процесі розвитку духовної самосвідомості.

Цінності є найважливішими компонентами структури особистості. Результатом же ціннісного процесу є формування духовної особистості в єдності її духовних почуттів, свідомості й поведінки, що включають сумління, волю, уміння та навички. Духовне виховання передбачає формування вмінь узгоджувати свою поведінку з інтересами суспільства; вмінь розуміти ідеали, аналізувати вимоги суспільства; вмінь перетворювати духовно-моральні знання в переконання; формування стійкості почуттів, свідомості й поведінки як головних проявів людини у її ставленнях до себе і до людей.

Для того щоб сформувати систему цінностей особистості, необхідне розуміння світових та локальних процесів й тенденцій розвитку сучасного суспільства. Загальна середня освіта формує цінності, які трансформуються у конкретні ціннісні уявлення та орієнтації. Освітні установи виводять школяра на новий рівень, вводять у світ культури, у навчально-виховному процесі передають знання про цінності, формують уміння й навички, ціннісні уявлення про світ. Готуючи школярів до життя в нових соціально-економічних умовах, освітня установа повинна формувати чіткі орієнтири життєдіяльності, уміння виокремлювати справжні цінності від уявних, сприймати та оцінювати складні та суперечливі явища й процеси, що відбуваються в українському суспільстві. Для сучасної молоді людини стає все важче знайти такі життєві орієнтири, які б допомогли їй досягнути внутрішньої гармонії та гармонії із соціальним й природним середовищем.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Anderson, E. Value in ethics and economics / E. Anderson. – Cambridge: Harvard Univ. Press, 1993.
2. Бех І.Д. Гідність як духовний геном особистості // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 76-89.
3. Боришевський М.Й. Духовність особистості: соціально-психологічна сутність, детермінанти становлення та розвитку // Проблеми загальної та педагогічної психології. – Т. IX – Ч. 5. – К., 2007. – 524 с.

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

4. Debats, D.L. The structure of human values: a principal components analysis of the Roheach Value Survey (RVS) / D.L. Debats // Meaning in life: psychometric, clinical a. phenomenological aspects / D.L. Debats. – Enschede, 1996. – P. 47–58.
5. Колісник О.П. Психологія духовного саморозвитку особистості: Монографія / О.П. Колісник. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – 388 с
6. Леонтьев Д. Духовность, саморегуляция и ценности // Гуманитарные проблемы современной психологии. – Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. – 2005. – № 7. – С. 16-21.
7. Леонтьев, Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15–26.
8. Маслоу А. На подступах к психологии бытия. – М.: «Рефл-бук» – К.: «Ваклер», 1997.
9. Педагогическая аксиология: Уч.пособие / А.В.Кирьякова. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 283 с.
10. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: монографія / за ред. Г.О. Балла – К.:ІПППО АПН України, 1998. – 160 с.
11. Rokeach, M. Beliefs, Attitudes and Values / M. Rokeach. – San Francisco, 1970.
12. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 328 с.
13. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13-17
14. Франкл В. Человек в поисках смысла: введение в логотерапию / Доктор и душа. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
15. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М. : Республика, 1993.
16. Schwartz S.H. Bilsky W. Toward a universal psychological structure of human values // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. V. 53. P. 550-562.
17. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 89-106.

*Данильчук Л. О.*

### **ОБҐРУНТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ НА ЗАСАДАХ КРЕАТИВНОСТІ**

Надзвичайно динамічні перетворення в українському суспільстві, конституційно-правові інновації, посилення конкурентності ринково-економічних відносин, пріоритетність розвитку інформаційно-комунікаційних технологій актуалізують проблему компетентності особистості для ефективного втілення різномасштабних змін в оновлених соціальних реаліях.

У зв'язку із цим розширюється категоріальний простір концепту "компетентність", що набуває особливого значення в умовах суспільних змін, пов'язаних з уникненням ситуацій соціальних ризиків. У зазначеному контексті новим якісним інтегральним утворенням є поняття інформаційно-правової компетентності особистості.

Вихідні міркування щодо обґрунтування інформаційно-правової компетентності особистості на засадах креативності здійснимо, керуючись ключовими положеннями компетентнісного підходу, шляхом теоретичних узагальнень у межах споріднених та відмінних поняттєвих характеристик і змістових ознак.

Загалом, поняття "компетентність" уведено в науковий обіг уже понад чверть століття. У психолого-педагогічній літературі його вивчали В. Безрукова, Л. Білоусова, Б. Гершунський, Е. Гусинський, В. Дьомін, І. Зимняя, В. Местечкін, Л. Петровська, А. Хуторської, С. Шишов та ін. Українськими вченими дослідження ведуться у різних напрямках, що відображено у роботах О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, Н. Сидорчук, С. Трубачевої, Г. Фрейман. Однак компетентнісний підхід у соціально-педагогічній площині залишається поза увагою науковців. За таких обставин уточнимо сутність дефініції "компетентність" у соціально-педагогічному контексті та на основі зроблених висновків пропонуємо змістову інтерпретацію поняття інформаційно-правової компетентності особистості на засадах креативності.

Як відомо, "компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність. Компетентний – який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий" [4].



### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

Компетентність у перекладі з латинської "*competentia*" означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. Компетентність також визначається як набута в процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

В "Енциклопедії для фахівців соціальної сфери" зазначено: "Компетентність – а) поглиблене знання; б) стан адекватного виконання завдання; в) здатність до актуального виконання діяльності тощо. У вітчизняній літературі компетентність визначена як: певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально; здатність і вміння виконувати певні трудові функції; наявність спеціальної освіти, широкої загальної та спеціальної ерудиції, постійне підвищення своєї професійної підготовки; професійна готовність і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності; потенційна готовність розв'язувати завдання "зі знанням справи" [11, с. 57].

Поняття "компетентність" знаходиться, на часі, в епіцентрі світової думки, оскільки розкриває якісно нові перспективи розуміння життєвих результатів діяльності особистості. Ми погоджуємося з думкою І. Тараненко про те, що в основі компетентності лежить ідея виховання компетентної людини, що ... уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання, й бере на себе відповідальність за певну діяльність [38].

Часто у наукових публікаціях компетенцію визначають як знання й уміння в певних галузях науки, культури, техніки (вимогу, взірець); а компетентність як реальну демонстрацію цих знань і відповідних умінь у конкретній діяльності. Вітчизняна вчена І. Родигіна зазначає, що поняття "компетенція" традиційно вживається у значенні "коло повноважень", а "компетентність" пов'язується з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю [33, с. 86]. Російські науковці І. Перестороніна, В. Софронова також звертають увагу на схожість виділених дефініцій та уточнюють їх відмінні характеристики: компетентність – здатність до діяльності, а компетенція – коло повноважень певної особи [29].

Зауважимо, що основним результатом соціалізації особистості є формування соціально компетентної людини відповідно до мети, ідей, ідеалів суспільства ("компетентність" у цьому контексті розглядається Е. Гусинським [8] як здатність людини успішно взаємодіяти як з фізичним, так і з соціальним оточенням). Розкриваючи виділене

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

поняття в соціально-педагогічному контексті, І. Зязюн вважає, що "компетентність як екзистенціональна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти" [13, с. 11]. "Компетентність, як властивість індивіда, існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей та ін." [13, с. 17].

Вагомими, у контексті наукового пошуку, є міркування А. Хуторського, який зазначає, що компетентність – відчужена, заздалегідь задана соціальна вимога (норма), необхідна для ефективної продуктивної діяльності людини в певному середовищі. Компетентність – володіння відповідною компетенцією, що включає особистісне ставлення людини до предмету діяльності. Компетентність – набута якість особистості (сукупність якостей) і мінімальний досвід діяльності в заданій сфері [41].

Посилаючись на загальні положення концепції І. Зимньої [12], В. Бітюк і М. Ільзова [44] акцентують увагу на тому, що компетенція реалізується в діяльності суб'єкта за допомогою механізмів саморегуляції, визначає успіх діяльності, проявляється у вигляді компетентності суб'єкта.

Отже, у науковій літературі існує певне розмежування категорій "компетентність" і "компетенція". Узагальнюючи ідеї науковців щодо специфіки дефініцій "компетентність/компетенція", зауважимо на їх інтегральний характер відносно категорій "знання, уміння та навички" (не протилежний їм, а такий, що включає в себе весь їх конструктивний зміст), оскільки поняття "компетенція" характеризують через знання, уміння, навички, а також особистісні якості (ініціативність, цілеспрямованість, здатність до цілепокладання, відповідальність, толерантність); соціальну адаптацію та критичне мислення. Лише в комплексі ці компоненти формують поведінкові моделі, а, відповідно, компетентність людини (у нашому випадку – поведінкові моделі та відповідну компетентність щодо соціальних проблем та ситуацій соціального ризику).

Для поглиблення уявлень про необхідність застосування компетентнісного підходу до окресленої проблеми, вважаємо за необхідне конкретизувати, що категорія "компетентність" може бути описана як: здібність (будь-який прояв можливостей людини); властивість (стійке психічне утворення, що забезпечує якісно-кількісний

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

рівень поведінки і діяльності); якість (наявний рівень прояву будь-яких можливостей людини).

Спираючись на ідеї компетентнісного підходу, узагальнені Л. Філатовою [39], зазначимо наступне:

компетентнісний підхід виник з нагальної потреби в адаптації особистості до постійних суспільних трансформацій;

поняття компетентності є поняттям процесуальним, тобто воно проявляється й формується у процесі діяльності, а також включає не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову, тобто, включає результати соціально-педагогічної діяльності, систему ціннісних орієнтацій, звички та ін.;

компетентність – це здатність змінювати в собі те, що повинно змінюватися як відповідь на виклик певної ситуації, у нашому випадку – ситуації, пов'язаної з соціальними ризиками, зі збереженням цілісного світогляду, картини світу, системи особистісних та суспільних цінностей;

компетентність об'єднує в собі інтелектуальну та навичкову складову соціально-педагогічної діяльності;

компетентнісний підхід включає в себе ідентифікацію основних умінь та визначає здатність особистості мобілізувати отримані знання, умінні, досвід і способи поведінки в умовах конкретної ситуації, у нашому випадку – ситуації соціальних ризиків;

компетенції формуються у процесі навчання, а також під впливом оточуючого середовища, тобто, в межах формальної, неформальної соціально-педагогічної діяльності;

відповідно до ключових засад компетентнісного підходу, у контексті досліджуваної проблеми, затребуваними стають такі якості особистості як мобільність, рішучість, відповідальність, здатність засвоювати й застосовувати знання в незнайомих ситуаціях, здатність швидко приймати рішення виключно у правовому полі й діяти в конкретній життєвій ситуації, тобто можемо говорити про комплекс особистісних компетенцій.

З погляду Ю. Духніча, особистісні компетенції відрізняються від професійних тим, що володіння ними значно підвищує шанси на успіх у будь-якій діяльності, незалежно від конкретної її специфіки. Хоча, зазвичай, це поняття застосовують у професійному чи освітньому контексті, важливо розуміти, що воно може бути використане у різних сферах діяльності людини [9].

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

Особистісні компетенції відображають інтегральні якості людини, пов'язані з тим, які вона ставить перед собою цілі, як вирішує задачі й оперує інформацією, який рівень саморегуляції їй доступний.

Зважаючи на зазначене вище, інформаційно-правову компетентність розглянемо у контексті європейських особистісних компетенцій з позицій креативного підбору. Зауважимо, що існує декілька основних кластерів особистісних компетенцій (компетентностей). Для прикладу: за результатами діяльності робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, створеної в рамках проекту ПРООН "Освітня політика та освіта "рівний – рівному"", запропоновано такий перелік ключових компетенцій: вміння вчитися (навчальна); громадянська; загальнокультурна; компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій; соціальна; підприємницька; здоров'язберігаюча [41].

Бельгійські експерти визначають такі компетентності: соціальні (активна участь у житті суспільства, комунікативні вміння, вміння співпрацювати); здатність діяти та думати самостійно (опанування інформаційними технологіями, вміння розв'язання проблеми, здатність до самокерування й саморегуляції, вміння критично мислити); мотиваційні компетентності (здатність до навчання й винахідництва); ментальна рухливість (гнучкість і адаптованість); функціональні компетентності (лінгвістичні, технічні).

Німецькі педагоги визначили шість типів фундаментальних компетентностей: інтелектуальні знання (навчання впродовж всього життя); навчальна компетентність (вміння вчитися); методологічні компетентності (мовна компетентність), опанування інформаційними технологіями; соціальні компетентності (соціальне єднання, здатність розв'язувати конфлікти, робота в команді тощо); ціннісні орієнтації (соціальні, демократичні й індивідуальні цінності) [31].

Вважаємо за необхідне підкреслити, що основою для вибору особистісних компетенцій є базові принципи прав людини, демократичні цінності і цілі, пов'язані зі стійким розвитком. Однак, здійснений науковий пошук щодо дослідження кластерів особистісних компетенцій дозволив констатувати практичну відсутність компетенцій, пов'язаних з правами та обов'язками людини, тобто правових компетенцій, що, на наш погляд, не є коректним та обумовлює формальний підхід до пошуку шляхів розв'язання життєвих та соціальних проблем особистості.

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

За таких обставин, ставимо за мету спроектувати кластер базових особистісних компетенцій (кластер – не просто набір характеристик, це система компетенцій, що окреслює та включає особливості людини, необхідні для успішної та ефективної діяльності) відповідно досліджуваної проблеми. Кластер особистісних компетенцій створюється на засадах креативності та на основі моделі потенціалу людини, яка є універсальною та не прив'язана до будь-якої конкретної діяльності чи професійної сфери. Це ті компетенції, розвиток яких, значною мірою, залежить від вродженого потенціалу людини, їх формування не залежить від сфери її діяльності, тобто, чим би людина не займалася, вона може застосовувати та розвивати ці компетенції.

Покликаючись на міркування І. Зимньої, В. Краєвського, Дж. Равена, А. Хуторського, спроектуємо кластер базових особистісних компетенцій (у контексті окресленої проблеми):

1. *Соціально-світоглядна компетенція*. Людина здатна формувати світогляд на сучасному науковому підґрунті; реалізовувати "активну громадянську позицію"; брати участь у політичному житті та ін.

2. *Аксіологічна компетенція*. Людина здатна здійснювати ціннісний вибір, надаючи перевагу "добру" над "злом", керуючись засадами моралі.

3. *Когнітивні компетенції*. Людина здатна здобувати знання і вважає їх цінністю; володіє системним, критичним мисленням.

4. *Правові компетенції*. Людина знає права і виконує обов'язки; розуміє й приймає правові норми; співвідносить власну поведінку і поведінку інших з існуючими нормами; уміє критично аналізувати життєві ситуації та готова вирішувати проблеми ненасильницьким шляхом, керуючись нормами права; несе відповідальність за свої вчинки та поведінку.

5. *Соціальні компетенції*. Людина розуміє існування відмінностей в правилах поведінки і соціальних нормах у відмінних умовах соціального середовища; виконує правила поведінки; здатна до соціалізації та соціальної адаптації, тобто змінює та адаптує поведінку в залежності від умов соціального середовища.

6. *Міжособистісні компетенції*. Людина вміє бачити потреби інших людей, вникати в їх суть, давати та отримувати зворотній зв'язок; здатна розуміти почуття, настрої та може прогнозувати поведінку оточуючих; розуміє природу людських стосунків та ін. Людина здатна бачити та розуміти різні точки зору, переконувати; володіє множиною прийомів аргументацій.

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

7. *Компетенція особистісного самоудосконалення.* Людини прагне удосконалюватися в своїй діяльності, досягати кращих результатів, проявляти ініціативу тощо; здатна до адекватної самооцінки, самоконтролю та витримки в стресових ситуаціях; вміє приймати відповідальність; проявляє гнучкість при мінливих обставинах.

8. *Інформаційні компетенції.* Людина вміє шукати, обробляти, інтерпретувати, представляти інформацію; володіє сучасними ІКТ; критично ставиться до інформації ЗМІ та реклами; орієнтується у інформаційному просторі.

Отже, вихідні міркування та спроектований кластер базових особистісних компетенцій, представлені на компетентнісних та креативних засадах, обумовлюють детальний розгляд концепту "інформаційно-правова компетентність особистості".

Перейдемо до розгляду та визначимо найважливіші характеристики понять "інформаційна компетентність", "інформаційно-комунікаційна компетентність" та "правова компетентність" як інтегральних складових концепту "інформаційно-правова компетентність особистості", а також обґрунтуємо його змістове наповнення.

У роботах В. Адольфа інформаційною компетентністю названо сукупність відповідних знань, умінь і діяльнісних елементів досвіду, причому саме наявність такого досвіду є визначальною характеристикою в контексті здатності до виконання професійних функцій [3].

Учені А. Хуторської [41], В. Краєвський [20] визначають інформаційну компетентність як інтегральну характеристику особистості, яка передбачає мотивацію до засвоєння відповідних знань; здібність до вирішення відповідних задач в професійній діяльності за допомогою комп'ютерної техніки і володіння прийомами комп'ютерного мислення. Формується вона як на етапі вивчення комп'ютера, так і на етапі його застосування як засіб подальшої самоосвіти та професійної діяльності і розглядається як одна з граней професійної зрілості.

У контексті наукового пошуку цікавими є думки російських учених Н. Гендиної, С. Каракозова, Н. Колкової, І. Скипор, які інформаційну компетентність визначають як здатність особистості орієнтуватися в потоці інформації, як уміння працювати з різними видами інформації, знаходити і відбирати необхідний матеріал, класифікувати його, узагальнювати, критично до нього ставитися, на

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

основі здобутих знань вирішувати будь-яку інформаційну проблему, пов'язану з професійною діяльністю. Інформаційна компетентність є основним компонентом інформаційної культури, яка, у свою чергу, є частиною загальної культури особистості [5].

На думку М. Кадемії: "Інформаційна компетентність особистості – це сукупність її мотивів, знань, умінь, способів (показники: мотиваційний, контактний, змістовий, перцептивний, інтерпретаційний, креативний), що сприяють вибору, використанню, створенню, критичному аналізу" [15, с. 81].

Ми погоджуємося з думкою Я. Карлінської, яка стверджує: "Інформаційна компетентність є "камертоном", який визначає, вимоги суспільства щодо загальних потреб розвитку сучасної людини" [16, с. 18].

Загалом, інформаційна компетентність – це інтегративне утворення особистості, яке віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку інформації та ефективної роботи з нею у всіх її формах та представленнях – як в традиційній, друкованій формі, так і в електронній формі; здатності щодо роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями, та здатності щодо застосування їх у професійній діяльності та повсякденному житті. Інформаційна компетентність є сукупністю трьох компонент: *інформаційна компонента* (здатність ефективної роботи з інформацією у всіх формах її представлення); *комп'ютерна або комп'ютерно-технологічна компонента* (що визначає уміння та навички щодо роботи з сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням); *компонента застосованості* (яка визначає здатність застосовувати сучасні засоби інформаційних та комп'ютерних технологій до роботи з інформацією та розв'язання різноманітних задач) [40].

Вітчизняні вчені І. Бех, О. Кононенко, О. Сухомлинська стверджують, що з філософсько-методологічної точки зору компетентність треба розуміти як задану вимогу, імператив, норму освітньої підготовки дітей та молоді, а формування інформаційної компетентності – як мінімальний досвід діяльності [36].

Формування інформаційної компетентності здійснюється за допомогою цілого ряду факторів, одним з яких є зміст освіти, що містить у собі не тільки перелік навчальних предметів, але і професійні навички й уміння, що формуються в процесі оволодіння предметом.

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

Як свідчать результати численних наукових досліджень, ефективним засобом формування інформаційної компетентності є інформатизація та комп'ютеризація. Цей аспект розглядається в працях Ю. Горошка, А. Єршова, М. Жалдака, В. Ключка, Є. Машбиця, Н. Морзе, С. Ракова, Ю. Рамського, О. Співаковського, О. Спіріна, Ю. Триуса та ін., більшість з яких вважає, що володіння сучасними комп'ютерними програмами водночас виступає і вимогою сьогодення, і показником сформованості інформаційної компетентності особистості, і ознакою професіоналізму. Зокрема, проведений нами аналіз засвідчив, що В. Введенський, Л. Карпова, О. Матвієнко формування інформаційної компетентності переважно асоціюють або з техніко-технологічними аспектами інформатизації, оволодінням навичками роботи з персональним комп'ютером або із засвоєнням правил користування довідково-бібліографічним апаратом бібліотеки, алгоритмів пошуку в традиційних, рідше електронних каталогах.

Учений М. Головань до значущих ознак формування інформаційної компетентності відносить: знання інформатики як предмета; використання комп'ютера як необхідного технічного засобу; активну соціальну позицію щодо залучення засобів і методів використання інформаційно-комп'ютерної техніки; мотивацію суб'єктів освітнього простору; сукупність знань, умінь і навичок пошуку, аналізу й використання інформації, даних і знань; ціннісне ставлення до інформаційної діяльності; наявність актуальної освітньої чи професійної задачі, в якій актуалізується та формується інформаційна компетентність; діяльнісний характер узагальнень умінь у поєднанні з предметними вміннями та знаннями в конкретних галузях (ситуаціях); уміння здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації, пов'язаний з мотивацією на неперервну самоосвітню діяльність [6].

Зауважимо, важливість кожного з представлених міркувань сама по собі не викликає сумнівів. Однак ізольованість, автономність цих підходів не дає можливості забезпечити досягнення головної мети – формування інформаційної компетентності особистості.

У зазначеному контексті Ю. Рамський наголошує, що формування інформаційної компетентності, передусім, є відправним пунктом успішного здійснення процесів створення, збирання, зберігання, опрацювання, подання та використання різноманітних відомостей, що забезпечують рівень ефективної реалізації інтелектуального потенціалу



### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

особистості, формування цілісного світобачення, успішний пошук оптимальних рішень [32].

Учені-психологи процес формування інформаційної компетентності трактують через сформованість сукупності психологічних якостей особистості, що визначають ефективність виконання нею певних видів діяльності (П. Гончарук, В. Рибалка, Ю. Трофімов); як віддзеркалення внутрішнього механізму спільної діяльності людей у процесі спілкування та взаємодії (Л. Білоусова, О. Колгатін); як уміння особистостей усвідомлювати свої можливості щодо вибудовування своєї поведінки відповідно до певної ситуації (А. Бандура). У результаті діяльності з організації спонукальних мотивів, що надходять від зовнішнього оточення, генеруючи когнітивні властивості підтримки, оцінюючи наслідки власних вчинків, люди здатні до певної міри здійснювати контроль за своєю власною поведінкою. Найбільш значущим джерелом компетентності особи тут є активне засвоєння знань або дій. Таким чином, однією з умов формування інформаційної компетентності є актуалізація суб'єктної позиції особистості.

Учені-педагоги І. Зимня [12], М. Певзнер [28] розглядають такі структурні одиниці формування інформаційної компетентності в педагогіці: *ціннісно-смислову, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну та компетентність особистісного самовдосконалення.*

Певний науковий інтерес для нашого дослідження становлять міркування російської дослідниці О. Медведевої, яка пропонує розглядати процес формування інформаційної компетентності як визначення рівня сформованості знань, що дозволяє людині вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, брати участь у його вивченні та сприяти певній інформаційній взаємодії [23, с. 59]. Разом з тим, вітчизняний учений Р. Гуревич наголошує, що рівень інформаційної компетентності людини визначається не лише засвоєними нею знаннями та набутими вміннями у галузі інформаційних процесів і комп'ютерних дисциплін, а також здатністю існувати в інформаційному суспільстві, якому зокрема притаманні новизна, швидкоплинність [7, с. 35].

Отже, аналізуючи фахові та спеціальні джерела, можемо резюмувати: формування і розвиток інформаційної компетентності особистості здійснюється шляхом передачі інформації, точніше – способів і методів діяльності щодо її використання. Інформаційна

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

компетентність особистості та інформаційна компетентність суспільства – об'єкти, які взаємно розвиваються, вони збагачують одна одну. Тобто, особистісний рівень інформаційної компетентності залежить від рівня інформаційної компетентності суспільства, який, у свою чергу, визначається інформаційною компетентністю суб'єктів, які входять до нього.

Проведений термінологічний аналіз, а також праці вітчизняних учених дають підстави розглянути інформаційну компетентність у контексті актуальності застосування інформаційно-комунікаційних технологій. На підтвердження такої логіки О. Овчарук зазначає, що інформаційна компетентність розглядається як здатність індивіда вирішувати навчальні, життєві, професійні задачі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій [19].

Низка наукових публікацій розкриває сутність та зміст категорії "інформаційно-комунікаційна компетентність". Розглянемо це більш детально.

Під ІКТ-компетентністю, за О. Спіріним [35], розуміємо підтверджену здатність особистості автономно і відповідально використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язування суспільно значущих, зокрема професійних, задач у певній предметній галузі або виді діяльності.

Інформаційно-комунікаційна компетентність включає свідоме і критичне застосування технологій інформаційного суспільства для роботи, навчання, відпочинку та спілкування. Вона побудована на використанні базових інформаційно-комунікаційних навичок: використання засобів ІКТ для доступу, накопичення, вироблення, подання й обміну даними і відомостями для спілкування, участі в спільнотах через мережу Інтернет.

Основні знання, уміння та ставлення, що відносяться до цієї компетентності [26, с. 47-48]:

- інформаційно-комунікаційна компетентність вимагає свідомого розуміння і знання природи, ролі і можливостей технологій інформаційного суспільства в особистісному і соціальному житті, навчанні й роботі. Це включає використання комп'ютерних технологій (наприклад, текстових редакторів, електронних таблиць, баз даних, масивів даних локального і хмарного зберігання), розуміння можливостей і потенційних ризиків Інтернету і спілкування через електронні медіа для роботи, навчання, відпочинку, обміну даними і

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

відомостями й колаборативного мережного спілкування, навчання і досліджень;

– особистість має також усвідомлювати, як технології інформаційного суспільства можуть підтримувати творчість й інноваційність, бути обізнаною про валідність і відповідність даних і відомостей, що на етичних і правових принципах є доступними, і залучатися до їх використання;

– уміння передбачають здатність знаходити, збирати та опрацьовувати дані, відомості й повідомлення і використовувати її систематично і критично, відповідно до реального і віртуального середовища. Особистість має володіти вмінням використовувати засоби для розробки, подання та усвідомлення комплексу інформації і здатністю до доступу, пошуку і використання сервісів мережі Інтернет;

– особистість повинна бути здатною використовувати засоби ІКТ для підтримки критичного мислення і відповідного ставлення до доступних даних і відомостей і відповідально використовувати інтерактивні медіа. Ця компетентність передбачає здатність входження до соціальних, культурних, професійних спільнот і мереж.

Особистість також повинна бути здатною використовувати ІКТ для підтримки не лише критичного мислення, а й творчості й інновацій.

Розглянемо характеристики ІКТ-компетентностей за В. Биковим та О. Спіріним [26, с. 47–48]:

1. ІКТ-бачення: розуміння й усвідомлення ролі і значення ІКТ для роботи і навчання впродовж життя.

2. ІКТ-культура: спосіб розуміння, конструювання, світоглядного бачення цифрових технологій для життя і діяльності в інформаційному суспільстві.

3. ІКТ-знання: набір фактичних і теоретичних знань, що відображають галузь ІКТ для навчання і практичної діяльності.

4. ІКТ-практика: практика застосування знань, умінь, навичок у галузі ІКТ для особистих і суспільних професійних і навчальних цілей.

5. ІКТ-удосконалення: здатність удосконалювати, розвивати, генерувати нове у сфері ІКТ і засобами ІКТ для навчання, професійної діяльності, особистого розвитку.

6. ІКТ-громадянськість: підтверджена якість особистості демонструвати свідоме ставлення через дію, пов'язану із застосуванням ІКТ для відповідальної соціальної взаємодії і поведінки.

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

Доцільно, щоб ці характеристики були максимально можливо відображені наскрізно і на всіх рівнях ІКТ-компетентностей у процесі їх набуття.

Українські вчені М. Жалдак, Н. Морзе, О. Овчарук, О. Спірін та ін. у зміст ключових компетентностей під час застосування інформаційних і комунікаційних технологій включають здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Отже, процес формування інформаційно-комунікаційної компетентності спрямований безпосередньо на особистість. Він передбачає врахування особистісних цілей та інтересів, застосування активних методів і форм навчання, де оволодіння знаннями здійснюється в процесі пошуку істини, зіткнення думок, поглядів, позицій, різноманітних можливих розв'язків пізнавальних і практичних завдань, розвитку самоконтролю і самооцінки. Усе це сприятиме розвитку творчого, духовного потенціалу особистості, розкриттю внутрішніх мотивів самовдосконалення, гармонійного розвитку здібностей та володіння певним рівнем інформаційно-комунікаційної компетентності.

Зауважимо, що на перший погляд, саме ІКТ-компетентність може бути тією категорією, яка б представляла кінцевий результат нашого наукового пошуку, відповідно заявленої проблематики. Однак, окреслена актуальність дає підстави стверджувати про необхідність спеціального інтегрального утворення, яке обумовило б розв'язання правових аспектів зазначеної проблеми у соціально-педагогічній площині. Саме таким утворенням ми вбачаємо інформаційно-правову компетентність особистості.

Із метою більш глибокого розуміння етимологічного походження та змістового наповнення концепту "інформаційно-правова компетентність особистості", звернімося до аналізу поняття "правова компетентність".

У межах вітчизняного наукового досвіду, накопиченого в галузі дослідження правової компетентності, можна виділити праці В. Кудрявцева та Ж. Тоценко, у яких підкреслюється значення правової компетентності для соціальних інститутів. Дослідження правової компетентності, як правило, проводилися в межах аналізу соціального управління й, в основному, присвячені були проблемі компетентності керівників. Нами виявлено низку наукових доробків щодо формування

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

правової компетентності особистості (С. Воєводіна, С. Гурін, Я. Кічук, П. Лежнєв, О. Панова, Н. Саприкіна, І. Серяєва, О. Черемісіна та ін.). Значення правової компетентності особистості, і не лише для керівників, але й для фахівців будь-якої діяльності, у сучасних умовах розвитку суспільства, що характеризуються ускладненням правового законодавства, його розширенням, підвищується з кожним днем. Даний факт відзначають сучасні дослідники, підкреслюючи значущість правової компетентності не лише в професійній, але й у позапрофесійній діяльності.

Теоретична розробка проблеми правової компетентності найбільше відображена у працях зарубіжних дослідників. Так, у своїх працях Т. Парсонс обґрунтував диференційованість правової компетентності, її незалежність від традиції, досвіду й ціннісних орієнтацій [27, с. 462–478].

Російська вчена І. Безукладнікова визначає правову компетентність як сукупність здібностей та особистісно-вольових настанов, визначаючих для людини здатність та прагнення урівняти свою соціальну поведінку з правом та іншими існуючими в суспільстві нормами [2].

Цікаву інтерпретацію суті правової компетентності представлено в теорії "соціального простору" П. Бурдьє, яка зорієнтована на розуміння правової компетентності як перерозподілу правових ресурсів, які структурують ієрархію рівнів соціального управління [3]. У теорії соціального поля правова компетентність підтримується недостатнім впливом юридичного апарату, а залежить від відтворення в суспільстві колективних уявлень про правову безграмотність фахівців.

Із правозастосуванням пов'язують правову компетентність В. Сирих та В. Казимирчук. Учені виділяють юридичний і соціальний механізми правового регулювання. Так, В. Сирих, досліджуючи правову компетентність, дійшов висновку про те, що ефективність правової компетентності залежить від здатності соціального управління задовольняти запити й потреби членів суспільства [37].

Нами виявлено, що в деяких публікаціях правову компетентність пов'язують із громадянською компетентністю. Проблеми громадянської компетентності було висвітлено Х. Мюнклером, який під нею розуміє "сукупність кваліфікуючих передумов як для того, щоб реалізовувати права, так і для того, щоб виконувати обов'язки, які обумовлені статусом громадянства", стверджуючи, що більш чітке визначення цього поняття дозволило б вирішувати питання про присвоєння

статусу громадянина мігрантам або про обмеження громадянських прав [43, с. 153–172].

Певна кількість наукових доробків вітчизняних учених присвячена формування правової компетентності фахівця: Я. Кічук [17; 18], Г. Лазарчук [21], В. Олійник [25] та ін., які під правовою компетентністю фахівця розуміють таку його інтегральну професійно-особистісну характеристику, яка відображає високий рівень правових знань, умінь і навичок, що включає комунікативні здібності й особистісні якості фахівця, спрямовані на створення умов для правового регулювання професійної діяльності. Правову компетентність фахівця вчені розглядають як готовність, яка полягає у здійсненні комплексу заходів з правової підтримки й захисту особистості.

Г. Лазарчук [21] стверджує, що правова компетентність є якісною характеристикою суб'єкта правовідносин, яка визначає високий рівень усвідомлення норм права, розвитку професійно важливих і особистісно-ділових якостей і ціннісних орієнтацій, що відображають ступінь розвитку правових уявлень. Правова компетентність складається з ключових, базових та спеціальних компетенцій, які мають різні рівні формування та прояву.

*Перший рівень* – формування ключових правових компетенцій, що відбувається з моменту народження особи до її професійно спрямованого навчання.

*Другий рівень* – формування базових правових компетенцій, що проходить з моменту визначення особи щодо майбутньої професійної діяльності та до закінчення фахового навчального закладу.

*Третій рівень* – формування спеціальних правових компетенцій, що відбувається в процесі самонавчання та підвищення своєї кваліфікації.

Виключного значення правова компетентність набуває стосовно соціальних педагогів/працівників, оскільки йдеться про особистість, яка опановує "професію захисту". Вітчизняний науковець Я. Кічук визначає правову компетентність майбутнього соціального педагога як взаємозв'язок *мотиваційного, когнітивного, аксіологічного та діяльнісно-творчого* компонентів. Учений вважає, що ефективність процесу формування правової компетентності студентів – майбутніх соціальних педагогів значно підвищиться за таких педагогічних умов: усвідомлення особистістю на рівні переконань соціально-професійної значущості правової компетентності; актуалізація правової освіченості майбутніх фахівців; організація позитивного спілкування у підсистемах

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

"викладач права – студент – вихованець", "студент – соціальний педагог-практик – супервізор", "студент – студентська академгрупа – майбутній фахівець"; стимулювання рефлексивної домінанти процесу взаємодії майбутнього соціального педагога з вихованцем у період практико-орієнтованого навчання [17, с. 26–27].

Ми повністю поділяємо точку зору вченого, оскільки зазначені педагогічні умови забезпечують формування складових правової компетентності на рівні усвідомлених переконань. Водночас, на нашу думку, для результативного формування правових знань, умінь і навичок, а також інших складових правової компетентності відповідно зазначених умов недостатньо *мотиваційно-ціннісного компонента*.

В "Енциклопедії для фахівців соціальної сфери" зазначено "...правова компетентність може бути представлена єдністю особистісного, гносеологічного, операційного, процесуального та оцінювального компонентів, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну правову й інформаційну самореалізацію особистості. Так, особистісна складова виявляється в мотивації вибору правомірних варіантів поведінки; гносеологічна – у правових знаннях; виявом операційного компонента є пізнавальні й практичні вміння поводитися у сфері правового регулювання; процесуальна складова відбиває технологічні аспекти законослухняної діяльності; оцінювальна – репрезентує комплекс ставлень особистості до порушень законності та правопорядку" [11, с. 274–275].

Спираючись на проведений теоретичний аналіз, роботу В. Олійника [25] та спроектований базовий кластер особистісних компетенцій (див. вище), виділимо основні складові правової компетентності та їх зміст:

- 1) *правова освіченість*: правові знання (методологічні та нормативні, загальнотеоретичні та методичні, організаційно-технологічні);
- 2) *правова спрямованість*: визнання значущості правових знань і вмінь, прагнення їх удосконалення;
- 3) *правова готовність*: уміння й навички, що забезпечують вирішення кризових ситуацій на правовій основі.

Усі вказані вище складові взаємозумовлені та взаємозалежні. Вони інтегруються в єдине утворення – правову компетентність, яка є важливою складовою життєдіяльності особистості.

За дослідженнями І. Романової [34, с. 31], існує точка зору, за якою правова компетентність особистості припускає низку блоків, а саме: знання про значення, про різні сфери, механізми правового

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

регулювання суспільного життя; здатність до аналізу правових ситуацій, визначення оптимуму правової інформації; готовність і вміння використовувати механізми і засоби правового вирішення життєвих проблем; уміння виділяти правові аспекти будь-якої ситуації, бачити правові наслідки схвалювальних рішень та здійснювальних дій.

Дослідники І. Серяєва, О. Теров визнають, що проявом розвитку правової компетентності особистості варто вважати правову активність. Причому правова активність виявляється як у сферах правового регулювання і реалізації права, так і у відповідній діяльності та поведінці особистості, де й відбувається її переконання у необхідності дотримання закону. Доведено й фундаментальне значення у правовій компетентності – правової свідомості, що включає правову ідеологію і правову психологію – своєрідні "фільтри" всіх факторів, які впливають на право і правову поведінку особистості.

Ми погоджуємося із міркуваннями дослідників про те, що правова компетентність формується й виявляється в кожній особистості по-різному. На формування правової компетентності особи за наявності правових компетенцій впливає її характер, психологічні та психічні особливості, здатність до засвоєння викладеного матеріалу, рівень інтересу до отриманого матеріалу тощо. У зв'язку із цим можна зробити висновок, що не всі особи володіють правовою компетентністю.

Так, особа від 0 до 5-6 років не має правової компетентності, тому що тільки починає засвоювати основні норми моралі та ще не здатна до їх застосування в суспільстві.

Особа від 5-6 до 18 років має загальну правову компетентність. Не можна знайти особи, яка б в цьому віці жодного разу не вступала в правовідносини. Наприклад, придбання продуктів харчування в магазині – здійснення договору роздрібної купівлі-продажу, що регулюється нормами цивільного права.

Особа від 18-22 років, яка розпочала трудову діяльність, має професійно-правову компетентність. Для виконання трудових функцій відповідно до обраної професії особа вступає в трудові відносини з підприємствами, організаціями, установами, фізичними особами, застосовує нормативні положення в процесі виконання трудової функції. Участь у демонстраціях, зборах – регулюється нормами Конституції України, отримання соціальних виплат, допомоги – регулюється нормами законодавства про соціальний захист населення тощо [21].



### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

Правова компетентність є життєво важливою, оскільки будь-який віковий період людини вимагає спроможності співвідносити свої дії з чинним законодавством, актуалізуючи погляди, уявлення, переконання відносно того, що є правомірним або неправомірним. Зауважимо, що сучасна юридична педагогіка конкретизує якості, які характеризують соціальний бік правомірної поведінки особистості. Ними виступають, зокрема, такі: позитивність, підконтрольність, свідомість, добровільність, соціальна значущість та ін.

Результати аналізу досліджень з проблеми формування правової компетентності вказують на те, що основними педагогічними умовами її формування науковці називають: особистісно-орієнтовану організацію навчальних занять у системі методичної роботи закладах освіти; спрямованість на формування правових цінностей, знань, умінь, навичок; створення необхідних умов для осмислення цінності права, власних правових дій, установок; підвищення загального рівня знання і розуміння нормативно-правової бази освіти, підвищення здатності використання і застосування знань права в науково-педагогічній діяльності; методичне забезпечення процесу освіти; включення в активну пізнавальну і практичну правову діяльність; сприяння усвідомленню потреби в підвищенні правової компетентності і загальної правової культури; формування ціннісно-сміслового ставлення до права і правових аспектів діяльності особистості; виявлення і врахування психолого-акмеологічних умов розвитку (зміст, структура, фактори, рівні, критерії, показники) та ін.

Отже, правова компетентність – це якісна характеристика особистості, що включає в себе знання норм моралі та права, уміння та навички застосування даних норм у повсякденному житті, здатність та готовність до підвищення рівня правової компетентності протягом усього життя.

У контексті досліджуваної проблеми цікавими, на наш погляд, є думки, представлені в працях дослідників П. Дракера [42] і Т. Стюарта [44], в яких статус інформації переводиться у значення правової компетентності. Учені зазначають, що правова компетентність досягається шляхом використанням правової інформації (правового знання) як методології для отримання конкретних результатів, координацією діяльності високоспеціалізованої компетентності. Останнє є визначальним для нашого подальшого наукового пошуку відповідно окресленої проблеми.

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

Зауважимо, що сучасні трансформаційні процеси є швидкоплинними і не кожна людина може відповідно переналаштуватися. Тобто у ситуацію соціального ризику може потрапити будь-яка людина, незалежно від статусу чи становища, віку, статі, походження, віросповідання тощо. За таких обставин постає питання виникнення інтегрального утворення на перетині правової та інформаційно-комунікаційної площин, а саме – інформаційно-правової компетентності особистості.

Результати нашого наукового пошуку щодо окресленої проблеми спонукають нас резюмувати наступне: множинна кількість трактувань не дає підстави для ототожнення інформаційно-правової компетентності особистості тільки зі знаннями, уміннями, навичками, хоча вона нерозривно пов'язана з ними, проте є більш складним і широким поняттям. На відміну від знань, інформаційно-правова компетентність передбачає не просто володіння інформацією, а й можливість її застосування особистістю в діяльності. Застосування до вирішення різного роду життєвих та соціальних завдань відрізняє інформаційно-правову компетентність від умінь. Можливість однозначно, на основі критичного мислення, діяти в різних ситуаціях, у тому числі нестандартного характеру, засвідчує відміну інформаційно-правової компетентності від навичок. Інформаційно-правова компетентність обумовлює необхідність синтезу якостей особистості та досвіду у мотиваційно-ціннісній, когнітивній, операційно-практичній, особистісно-рефлексивній складових зазначеного поняття.

Отже, спираючись на вихідні положення та роботи Я. Кічука, М. Махрової, А. Хузіної, ми визначаємо **інформаційно-правову компетентність** як: нове інтегральне утворення; якісну характеристику особистості (ціннісно-сміслові орієнтації, знання, уміння, навички, здібності, досвід правовій та інформаційно-комунікаційній областях знань), яка ґрунтується на інформованості людини та вміннях застосовувати інформацію у практичній діяльності для прийняття власних рішень і побудови стратегії поведінки у ситуації невизначеності, що формується і проявляється через сукупність особистісних компетенцій. Підтвердженням наших суджень є позиція В. Лютого [22, с. 207–208] щодо "...формування у людей якостей, необхідних для подолання проблем і задоволення потреб нешкідливим чином".

Ми вважаємо, що інформаційно-правова компетентність є органічною складовою всіх сфер буття людини, що інтегрує

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

особистісні, предметні й інструментальні компоненти, які залишаються особистісно важливими для людини в різні періоди її життя. Інформаційно-правова компетентність як ключова має будуватися на сучасних засадах дидактичної теорії та практики виховання. У контексті вищезазначеного, зауважимо, що компетентнісний підхід дозволяє розглядати інформаційно-правову компетентність особистості через спроектований базовий кластер особистісних компетенцій з позицій розвитку особистості через мотивацію її саморозвитку.

Наукові доробки Л. Мітіної [24], Л. Петровської [30] дають підстави виділити такі *вектори формування* інформаційно-правової компетентності особистості: *соціальні* (характеризують уміння людини повноцінно жити в суспільстві) – брати на себе відповідальність, приймати рішення, робити вибір, безконфліктно виходити з життєвих ситуацій, сприймати діяльність демократичних інститутів суспільства; *полікультурні* – не тільки оволодіння досягненнями культури, але й розуміння та повага до людей інших національностей, релігій, культур, мов, рас, політичних уподобань та соціального становища; *комунікативні* – вміння спілкуватися усно та письмово, рідною та іноземними мовами; *інформаційні* – вміння здобувати, критично осмислювати, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел.

Формування інформаційно-правової компетентності відображено в конкретних *функціях*:

*Пізнавальна (або гносеологічна) функція.* Ця функція спрямована на систематизацію знань, на пізнання і самопізнання людиною самої себе.

*Адаптивна функція.* Дозволяє адаптуватися до умов життя і діяльності в інформаційному суспільстві.

*Нормативна функція.* Ця функція містить показники досягнень і розвитку, виявляється, перш за все, як система норм і вимог у інформаційному суспільстві і здійснюється при дотриманні ряду умов:

- 1) норм моралі;
- 2) норм юридичного права, якими потрібно керуватися у повсякденній діяльності.

*Комунікативна функція.* Носіями комунікативної функції є семантична компонента, "паперові та електронна" носії інформації. До паперовим носіям можна віднести підручник, навчальний посібник, лекції. В якості електронного носія може виступати: інтелектуальна навчальна система, системи гіпермедіа, електронні книги, інформаційно-комунікаційні технології.

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

*Оціночна (інформативна) функція.* Сутність цієї функції полягає у формуванні та активізації умінь особистості орієнтуватися в потоках різноманітної інформації, критично оцінювати інформаційні повідомлення.

*Розвивальна функція.* Всі перераховані вище функції поєднуються в цій одній і підпорядковуються їй. Мова йде не тільки про засвоєння та використання певної системи знань, норм, правил, що дозволяють діяти в сучасному інформаційному суспільстві, але і про формування активної самостійної і творчої роботи самого суб'єкта, що веде до самореалізації, самоактуалізації.

Усі функції тісно взаємодіють між собою, переходять одна в іншу і фактично представляють єдиний процес.

Загалом, здійснений науковий пошук дозволяє зробити висновки узагальнюючого характеру:

актуалізація проблеми інформаційно-правової компетентності особистості дозволяє доповнити наявний категоріальний простір ще одним концептом;

окреслена проблематика та змістове наповнення концепту "інформаційно-правова компетентність особистості" набуває міжгалузевого, універсального значення та передбачає актуальність подальших досліджень теоретичного і прикладного характеру;

заявлений концепт дозволяє розширити коло наукових уявлень та наукового пошуку щодо обґрунтування формування інформаційно-правової компетентності особистості у фахівців соціономічного профілю, а саме: педагогів, психологів, соціальних працівників, соціальних педагогів, інклюзивних педагогів, менеджерів соціальної сфери, журналістів, політологів, соціологів, юристів тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя : монография / В. А. Адольф. – Красноярск : КГУ, 1998. – 310 с.
2. Безукладникова И. В. Правовая компетентность учащихся и условия ее формирования [Электронный ресурс] / И. В. Безукладникова // Персональный сайт И. В. Безукладниковой. – Режим доступа: [http://innvik.ucoz.com/index/pravovaja\\_kompetentnost\\_i\\_uslovija\\_ee\\_formirovanija/0-49](http://innvik.ucoz.com/index/pravovaja_kompetentnost_i_uslovija_ee_formirovanija/0-49). – Название с экрана.
3. Бурдые П. Социология политики / П. Бурдые. – М. : Socio-Logos, 1993. – 333 с.
4. Великий тлумачний словник української мови / [укл. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. – Ірпінь : ВТО Перун, 2004. – 1460 с.

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

5. Гендина Н. И. Информационная культура личности: диагностика, технология формирования : учебно-методическое пособие. Ч. 1. / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова, И. Л. Скипор. – Кемерово : КемГАКИ, 1999. – 146 с.
6. Головань М. С. Розвиток пізнавальної активності учнів у процесі навчання алгебри і початків аналізу на основі НІТ : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (з галузей знань)" / М. С. Головань. – К., 1997. – 22 с.
7. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах / Р. С. Гуревич. – К. : Вища шк., 1998. – 229 с.
8. Гусинский Э. Н. Этапы обретения компетентности / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова // Развитие и оценка компетентности : тез. докл. конф. / под ред. В. И. Белопольского, И. Н. Трофимовой. – М. : Ин-т психологии РАН, 1996. – С. 29–31.
9. Духнич Ю. Личностные компетенции [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.smart-edu.com/lichnostnye-kompetencii](http://www.smart-edu.com/lichnostnye-kompetencii). – Назва з екрану.
11. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
12. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
13. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : [монографія]. -- Київ-Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
14. Ильязова М. Д. Метод проектов как способ реализации принципов ситуационно-контекстного подхода к формированию профессиональной компетентности студентов / М. Д. Ильязова, В. Л. Битюк // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 11. – С. 26–32.
15. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання : термінологічний словник / М. Ю. Кадемія. – Львів : Вид-во "СПОЛОМ", 2009. – 260 с.
16. Карлінська Я. В. Формування інформаційної компетентності студентів комерційних коледжів у процесі навчання природничо-математичних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Карлінська Яна Валеріївна. – Житомир, 2010. – 268 с.
17. Кічук Я. Правова компетентність майбутнього фахівця – пріоритетне завдання громадянської освіти у вищій школі // Я. В. Кічук / Вісник Львівського ун-ту. Серія педагогічна. – 2008. – Вип 23. – С. 141–147.

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

18. Кічук Я. В. Теоретичні і методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Я. В. Кічук. – Одеса, 2010. – 40 с.

19. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : "К.І.С.", 2004. – 112 с.

20. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.

21. Лазарчук Г. В. Правова компетентність інженера-педагога економічного профілю [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.rusnauka.com/23\\_NTP\\_2012/Pedagogica/2\\_114830.doc.htm](http://www.rusnauka.com/23_NTP_2012/Pedagogica/2_114830.doc.htm). – Назва з екрану.

22. Лютий В. П. Профілактика соціальна / В. П. Лютий // Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – С. 207–210.

23. Медведева Е. А. Основы информационной культуры / Е. А. Медведева. – М. : Социс, 1994. – № 11. – С. 59–67.

24. Митина Л. Н. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. Н. Митина // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 28–38.

25. Олійник В. В. Формування правової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В. В. Олійник. – Запоріжжя : Класичний приватний ун-т., 2008. – 20 с.

26. Основы стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України : метод. рекомендації / [В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков та ін.] ; за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. – К. : Атіка, 2010. – 88 с.

27. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем / Т. Парсонс // Американская социологическая мысль : [тексты] / под ред. В. А. Добренкова. – М. : МГУ, 1994. – 496 с.

28. Педагогика открытости и диалога культур / под ред. М. Н. Певзнера, В. О. Букетова, О. М. Зайченко. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. – 265 с.

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

29. Пересторонина И. Л. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка / И. Л. Пересторонина // Научное исследование и российское образование: идеи и ценности 21 века. Материалы 6-й междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей 3-4 апреля 2003 года. – М. : АПК и ПРО, 2003. – С. 177-181.
30. Петровская Л. А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская. – М. : Наука, 1989. – 216 с.
31. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – [пер. с англ.]. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
32. Рамський Ю. С. Логічні основи інформатики : навч. посіб. для студ. фіз.-мат. спец. вищ. навч. закл. / Ю. С. Рамський : [НПУ ім. М. П. Драгоманова]. – К., 2003. – 286 с.
33. Родигіна І. В. Компетентнісно-орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Х. : Вид. група "Основа", 2005. – 96 с.
34. Романова І. А. Компетентнісний підхід до правової освіти студентів / І. А. Романова // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць / за ред. І. Ф. Прокопенка, В. І. Лозової. – Харків : Курсор, 2008. – Вип. 33. – С. 26-35.
35. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики [Електронний ресурс] / О. М. Спірін // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 5(13). – Режим доступу до журн. : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/183/169>.
36. Становлення особистості: 10 років праці : здобутки і перспективи / [уклад. : О. В. Сухомлинська, І. Д. Бех, О. Л. Кононенко]. – Кам'янець-Подільський : Приват. п-во Зволейко Д. Г., 2007. – 212 с.
37. Сырых В. М. Социология права / В. М. Сырых. – М. : Юстицинформ, 2004. – 464 с.
38. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід Європейських країн / І. Тараненко ; за ред. Єрмакова І. Г. // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / [ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін.]. – К. : "Контекст", 2000. – С. 37-40.
39. Филатова Л. О. Компетентносный подход к построению содержания обучения как фактор развития приемственности школьного и

РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ  
ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

вузовского образования / Л. О. Филатова. // Дополнительное образование. – 2005. – № 7. – С. 9–11.

40. Формування інформаційної компетентності молодших школярів на уроках інформатики як умова розвитку особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://pedvistavka.at.ua/publ/pochatkova\\_ta\\_doshkilna/pochatkova\\_osvita/formuvannja\\_informacijnoi\\_kompetentnosti\\_molodshikh\\_shkoljariv\\_na\\_uroka\\_kh\\_informatiki\\_jak\\_umova\\_rozvitku\\_osobistosti/16-1-0-553](http://pedvistavka.at.ua/publ/pochatkova_ta_doshkilna/pochatkova_osvita/formuvannja_informacijnoi_kompetentnosti_molodshikh_shkoljariv_na_uroka_kh_informatiki_jak_umova_rozvitku_osobistosti/16-1-0-553). – Назва з екрану.

41. Хуторской А. К. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. К. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 12–21.

42. Drucker P. F. The Educational Revolution / P. F. Drucker // Etzioni-Halevy E., Etzioni A. (Eds.) Social Change: Sources, Patterns, and Consequences. – N. Y., 1973.

43. Munkler H. Der kompetente Burger / H. Munkler // Ansgar Klein, Rainer Schmalz-Bruns (Hrsg.). Politische Beteiligung und Burgerengagement in Deutschland. – Bonn, 1997. – S. 153–172.

44. Stewart T. A. Intellectual Capital. The New Wealth of Organizations / T. A. Stewart. – N.Y.-L.: Doubleday / Currency, 1997. – P. 277.



Соляр Л. В.

### ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАСАДАХ КРЕАТИВНОСТІ

Розвиток європейського освітнього простору в Україні передбачає пошук нових підходів у системі освіти, яка покликана формувати молоде покоління з відповідним світоглядом, системою цінностей й переконань, рівнем культурного розвитку, громадянською зрілістю та національною гідністю. З огляду на це кількість та складність завдань, які забезпечують вирішення проблеми освітньої сфери в умовах сьогодення, постійно зростає. Вища освіта повинна виховувати громадянина держави України, гармонійно розвинену особистість, для якої потреба у фундаментальних знаннях та у підвищенні загальноосвітнього та професійного рівня асоціюється зі зміцненням своєї держави [11, с. 8].

Серед стратегічних засад реформування вищої освіти України, насамперед, окреслюють пошук нових підходів до професійної підготовки майбутніх учителів на засадах національно-культурної свідомості, що можливе за умови формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Поєднання у професійній діяльності учителя музичного мистецтва природних характеристик і творчої діяльності передбачає побудову навчально-виховного процесу на засадах збереження надбань національної і світової культури, що у свою чергу забезпечить набуття знань людини про етнічну культуру її народу, ознайомить із національною самобутністю регіону.

Складність, багатогранність і міждисциплінарний статус проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає вивчення стратегії наукового пошуку та вирішення цілого спектру наукових, педагогічних та культурних завдань.

Проблема формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва тісно пов'язана зі специфічною роллю філософії, її творчим характером, що виявляється у відповідних функціях, які покладено в основу дослідження: *методологічній* (розглядає філософію як загальне вчення про метод та сукупність найбільш загальних способів пізнання й освоєння дійсності, в тому

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

числі й проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва); *прогностичний* (окреслює можливість формулювання припущень щодо загальних тенденцій розвитку досліджуваної проблеми, вивчення її суспільної значущості); *рефлексивний* (включає перетворення прихованих припущень щодо предмету конкретного дослідження, пояснення загальних ідей, прагнень, ініціатив, які обумовлюють культурні або цивілізаційні принципи, форми організації й реалізації етнокультурної компетентності у контексті суспільно-історичних перетворень); *світоглядний* (пов'язується з абстрактно-теоретичним поясненням положень нашого дослідження); *аксіологічний* (дає можливість визначити цінності, в тому числі й культурні, особливо в перехідні періоди культурного розвитку). У такому випадку філософія узгоджує усі типи відношення людини до дійсності: теоретичні й практичні; пізнавальні й ціннісні і ін.

Необхідним у здійсненні теоретичного пошуку окресленої проблеми є аналіз загальнонаукових принципів та підходів формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, що визначає ряд базових положень, на яких буде ґрунтуватися науковий пошук: цілісність досліджуваного феномену; розвиток етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, який здійснюється відповідно до нормативів діяльності.

Для розуміння сутності та змістового вирішення зазначеної проблеми концептуально важливим є представлення деяких міркувань щодо отримання більш повного уявлення про етнокультурну компетентність, над дослідженням якої працювали вітчизняні та зарубіжні вчені: Н. Арзамасцева, Л. Гумільова, О. Гуренко, В. Крисько, С. Лур'є, Л. Маєвська, Т. Поштарьова, С. Сєрякова, В. Сластьонін, С. Федорова, Н. Шагаєва та ін [1; 6; 4; 3; 9; 13; 16; 17; 18; 19; 20].

Вихідною для нашого наукового пошуку є думка В. Крисько, яка основою етнокультурної компетентності спеціаліста вважає систему знань, понять, уявлень про людину як представника етнічної спільноти [3, С. 2].

У контексті змістового наповнення окресленої проблеми необхідно звернутися до аналізу праць вітчизняних та зарубіжних вчених.

У дослідженні Т. Поштарьової "Формування етнокультурної компетентності учнів у поліетнічному освітньому середовищі" [13] визначено, що етнокультурна компетентність як інтегративна

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

властивість особистості, що виявляється в об'єктивних уявленнях, знаннях про етнічні культури, уміннях, навичках і моделях поведінки, що сприяють ефективному міжетнічному взаєморозумінню і взаємодії, формується в ході поліетнічної освіти, умовою реалізації якого є поліетнічне освітнє середовище.

Цікавою у рамках педагогіки, є позиція С. Серякової, яка трактує поняття "етнокультурна компетентність педагога" як психолого-педагогічний феномен, що характеризує ступінь засвоєння педагогом традиційної культури народу, теоретичну і практичну готовність до трансляції її ціннісних орієнтацій і до реалізації основних положень етнопедагогіки як системи виховання в умовах педагогічної діяльності установи освіти з урахуванням своєрідності національно-психологічних особливостей представників різних національностей [16].

Окрім того, необхідно наголосити на тому, що етнокультурна компетентність майбутнього педагога в роботі Н. Арзамасцевої визначається як необхідна сукупність особистісних якостей: високий професіоналізм, знання, вміння й навички, що дозволяють вільно використовувати культурні засоби в поліетнічному середовищі [1, с. 53–57].

У дослідженні С. Федорової [18] зазначається, що етнокультурна компетентність педагога – це складна інтегративна характеристика, припускає високий ступінь його теоретичної, практичної та особистісної підготовленості до повноцінної реалізації завдань етнокультурного виховання дітей відповідно до національного ідеалу виховання і урахуванням етнопсихологічних особливостей їх розвитку.

Аналізуючи визначення, представлені різними науковцями, зауважимо, що у вітчизняному науковому просторі тлумачення поняття "етнокультурна компетентність" недостатньо чітко представлене, що дало підстави для формулювання авторського визначення поняття "етнокультурна компетентність" – *інтегративне особистісне утворення, що характеризується високим ступенем (розширенням знань у процесі засвоєння) володіння традицій, звичаїв, обрядів, вірувань певної етнічної групи населення; система етнокультурних знань, умінь та навичок, яка піддається постійному розвитку та вдосконаленню у межах певної етнокультури, а також передача етнокультурного досвіду наступним поколінням, носієм якого є педагог.*

Цілісний аналіз проблеми етнокультурної компетентності, засвідчує, що в умовах сьогодення виникла необхідність розробки програми формування етнокультурної компетентності майбутніх

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

учителів музичного мистецтва, з урахуванням теоретичних аспектів та їх практичного застосування. Останнє можливе за умови попередньої розробки авторської сендвіч-моделі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах креативного підходу.

Побудову авторської сендвіч-моделі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва здійснено на основі визначення структури та змісту етнокультурної компетентності; визначення особливостей формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва; виділення основних складових моделі (створення структурних одиниць, компонентів, чинників та функцій формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва).

Авторська сендвіч-модель є чотирьохшаровою, тобто має чотири площини: *професійно-когнітивну*, яка передбачає вивчення історії культури; розвиток її у різних етнорегіональних групах; за формування творчого мислення; впровадження у професійну діяльність компетентностей, які спрямовані на формування етнокультурної компетентності; *етнокультурну* (вивчення багатой культури, величезний скарб якої складається з пріоритетів, надбаних багатьма поколіннями, яка закладена в українських звичаях, обрядах, традиціях, віруваннях, фольклорі, де відображається світовідчуття та світосприймання нашого народу); *особистісно-мотиваційну* (відображає орієнтацію педагогічної діяльності та за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, дозволяє забезпечувати й підтримувати процеси самопізнання, самореалізації особистості, розвиток етнокультури її народу); *операційно-рефлексивну* (система компетентностей, що відносяться до навчально-виховної діяльності, формування завдань етнокультурної діяльності та вивчення її змісту; визначеність плану дій впровадження етнокультурної діяльності).

Розроблена сендвіч-модель формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва дає можливість перейти до обґрунтування та побудови програми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Підґрунтям розробки програми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є Національна доктрина розвитку освіти, у якій зазначається, що освіта утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями [14]. У свою чергу, національне виховання та навчання є одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти. Основна мета – виховання та навчання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, формування у молоді потреби, розвиток та уміння жити в громадянському суспільстві, духовності досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової культури.

Для реалізації цих завдань, Національна доктрина забезпечить перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, що сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу майбутнього учителя музичного мистецтва, як особистості та суспільства. В результаті чого повинні відбутися потужні позитивні зміни у системі духовного відродження, структурі політичних відносин, освіті, побуті і культурі.

Зауважимо, що освіта має гуманістичний характер і ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності. За таких обставин, формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва потребує розробки освітньої програми на засадах креативності, яка буде включати авторський спецкурс "Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва".

Вважаємо за необхідне представити визначення поняття "програма" для детального розуміння логіки наукового пошуку.

*Програма* – це інструкція, принцип, орієнтир руху, комплекс узгоджених заходів за цілями, строками, ресурсами та виконавцями у масштабах визначеної території та галузі певної сфери, що спрямовані на вирішення комплексу проблем.

Загалом програми поділяються на:

- національні;
- державні (міждержавні) (розробляються на довгострокову перспективу (10-15 років); середньострокову перспективу від 3 до 5 років; та на наступний рік);
- галузеві (міжгалузеві);
- регіональні (відображають основні показники розвитку етнокультури регіону);
- цільові комплексні програми;

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

— надзвичайні (розробляються в критичних ситуаціях – стихійного лиха, в умовах кризи, масового безробіття, загрозливої інфляції. Вони, як правило, є короткостроковими, при їх реалізації вагоме місце займають засоби адміністративного регулювання) [8];

— соціальні;

— освітні.

Програма формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (табл. 1) спрямована на реалізацію вимог освітнього стандарту, результатами якої є освоєння освітньої програми авторського спецкурсу "Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва", яка забезпечує становлення і розвиток навчальної та етнокультурної компетентності.

Програма формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва реалізується через визначення блоків та їх площин.

Розглянемо детальніше кожен блок. Розпочнемо із *теоретико-методичного блоку* (професійно-когнітивна та етнокультурна площини) програми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

У вимогах державних стандартів, зокрема ОПП, зазначено, що молодший спеціаліст у процесі вивчення дисциплін нормативного циклу, а саме: "Культурологія" (1,5 кредити, 34 години, з них 20 – лекцій, 14 – практичних), "Українська музична література" (3 кредити, 58 годин, з них 38 – лекцій, 20 – практичних), "Українська народно-музична творчість" (1,5 кредити, 22 години, з них 14 – лекцій, 8 – практичних), повинен на основі знань з історії музики, музичного мистецтва взагалі, та вивченого різноманіття жанрів, стилей, вміти орієнтуватися в музичному мистецтві, як у мистецтві інтонаційного мислення, вміти розвивати у школярів навички музичного сприйняття, розрізняти різноманітні за жанром сучасні обробки народних пісень та специфіку сучасних обробок народних пісень, а також ладову особливість музики етнорегіонів. Вміти визначати специфічні особливості фольклору як частини художньої культури. Його жанрову систематизацію на основі знань, отриманих в умовах лекцій з української народної музичної творчості.

Таблица 1

## Загальна програма формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва

БЛОКИ	ПЛОЩИНИ	ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ
Теоретико-методичний	Професійно-когнітивна  Етнокультурна	Справи, щодо чергової акредитаційної діяльності з надання освітніх послуг у сфері вищої освіти: підготовка молодшого спеціаліста 5.02020401, бакалавра 6.020204 та магістр 8.02020401 Музичне мистецтво*; державні стандарти: освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) та освітньо-професійна програма (ОПП); аналіз нормативних та варіативних дисциплін, які належать до третього циклу навчального плану "Загально-професійна, професійна та практична підготовка", а саме: "Народознавство та музичний фольклор", "Історія української культури", "Історія музичної культури", "Етнологія". "Музична етнопедagogіка", "Народна творчість" та ін.
Практично-результативний	Особистісно-мотиваційна  Операційно-рефлексивна	Авторський спецкурс "Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва", за допомогою якого формується етнокультурна компетентність у майбутніх учителів музичного мистецтва; участь у фольклорних гуртках; проходженні фольклорної практики; участь у етноколективах та фольклорних ансамблях, етновечорах та фольклорних дійствах

На основі знань народознавства та української музичної народної творчості, доступно донести до свідомості учнів інформацію про традиції та звичаї українського народу в побуті, діяльності, спілкуванні, використовуючи народні пісні, ігри та іграшки, усну народну творчість, предмети народного промислу, народний календар та ін., своїм ставленням до народних традицій впливати на формування почуттів.

Відповідно державним вимогам, зокрема ОКХ, бакалавр повинен: цілеспрямовано впливати на розвиток в учнів естетичних уявлень і справжнього художнього смаку, прищеплювати любов до мистецтва;

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

здійснювати музично-освітню діяльність, пропагувати кращі зразки мистецтва, вести активну роботу щодо розвитку фольклорного мистецтва; організовувати музично-пізнавальну діяльність учнів на різних вікових етапах формування мотиваційної та емоційної сфер, творчих здібностей, естетичних емоцій, почуттів, інтересів; добирати достатній обсяг різножанрових творів з метою формування шкільного репертуару (з урахуванням етнічно-фольклорних особливостей регіону). Здійснений аналіз дозволяє стверджувати, що бакалаври на відміну від молодших спеціалістів мають більше дисциплін, які спрямовані на формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: нормативні дисципліни – "Історія української культури" (2 кредити, 36 годин, з них 18 лекцій, 18 – практичних, вивчається один семестр), "Народна творчість" (1,5 кредити, 36 годин, з них 20 лекцій, 16 – практичних, вивчається один семестр), "Історія музичної культури" (22 кредити, 316 годин, з них 100 лекцій, 196 практичних та 20 лабораторних, вивчається 2 роки), дисципліна за вільним вибором студента – "Народознавство та музичний фольклор України" (2 кредити, 34 години, з них 16 лекцій, 18 – практичних, вивчається один семестр) та спецкурс "Народна музична творчість етнографічних груп Західної України" (2 кредити, 34 години, з них 20 лекцій, 14 – практичних, вивчається один семестр). У процесі вивчення цих нормативних та варіативних дисциплін, а також зазначеного спецкурсу студенти ознайомлюються з історією українського народознавства і музичного фольклору, виховують розуміння традиційного музичного мистецтва як складової частини національної культури, виробляють навички бережливого ставлення до пам'яток народного мистецтва та постійного використання традиційних народних знань у своїй практиці; виконувати фольклорні твори різних жанрів (зважаючи на наявність вокальних, драматичних і хореографічних здібностей); аналізувати фольклорний твір, характеризувати його ідейно-тематичні особливості, визначати його приналежність до певного жанру; повинні загальні тенденції розвитку музичного фольклору від первісного мистецтва до XX ст.; повинні вміти проводити порівняльно-історичний аналіз тенденцій розвитку усної народної культури.

Державні стандарти, зокрема, ОКХ зазначають, що магістр повинен бути підготовлений до педагогічної, мистецької та дослідницької діяльності в середніх та вищих навчальних закладах, водночас вміти організовувати культурно-масову роботу та особисті



### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

участі у мистецькому житті відповідного культурного середовища. На основі професійних знань магістр відповідає за залучення молоді до скарбниці світової культури від найдавніших часів до сьогодні, здійснює музично-просвітницьку діяльність, пропагуючи кращі зразки мистецтва через збирання, відтворення та збереження народних звичаїв та традицій. Ще одна діяльність магістра – це організація конкурсів, фестивалів, різноманітних музичних етновечорів, які б формували етнокультурну компетентність.

Згідно ОПП, магістр повинен уміти розвивати педагогічне мислення, вирішувати музично-естетичні завдання, створювати інноваційні педагогічні (етнокультурні) проекти. Зауважимо, що магістрів у певній мірі наближує до проблеми формування етнокультурної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва така нормативна дисципліна, як "Історія української музичної педагогіки", яка має на меті осмислення цілісного процесу становлення мистецької освіти та ознайомлення з історією діяльності основних осередків фахової мистецької освіти в Україні. Зазначена дисципліна має 3 кредити, всього 34 години з них 10 годин лекційних та 24 – практичних, яка вивчається один семестр.

Отже, резюмуємо наступне: *теоретико-методичний блок* програми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечує навчальну діяльність майбутніх учителів; відповідає за теоретичні знання з історії культури, величезний скарб якої складається з пріоритетів, надбаних багатьма поколіннями, народознавства та фольклору; за формування творчого мислення; єдність духовної культури окремої людини і народу взагалі та її впровадження у професійну діяльність, яка спрямована на формування етнокультурної компетентності.

Перейдемо до розгляду *практично-результативного блоку* (особистісно-мотиваційна та операційно-рефлексивна площини) програми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає оптимізації навчального процесу, іншими словами, приведення його до такого рівня, який може забезпечити кожному майбутньому учителю музичного мистецтва ґрунтовні теоретичні знання та практичні вміння, які ми розробили, пропонуємо та впроваджуємо у спецкурсі "Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва" з метою

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

поглиблення теоретичних і практичних знань майбутніх учителів музичного мистецтва у сфері етнокультури, етнокультурного середовища, тощо та сприяння ефективному формуванню в них етнокультурної компетентності.

Програма спецкурсу спрямована на досягнення основної мети – формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Для досягнення поставленої мети необхідно розв'язати такі завдання:

- забезпечення майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтовними знаннями з етнокультурної компетентності;
- формування у майбутніх учителів музичного мистецтва етнокультурних умінь застосовувати набуті знання у педагогічній діяльності;
- формування у майбутніх учителів музичного мистецтва позитивного ставлення до професійної діяльності.

У процесі вивчення спецкурсу як частини професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва не тільки формуються і закріплюються етнокультурні знання, навички та вміння, але й повторюються і розвиваються вже набуті ними знання на попередніх курсах тих дисциплін, які вище нами були проаналізовані.

Програма спецкурсу укладена на основі таких положень:

- формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва сприяє виконанню змісту програми;
- зміст програми розкриває сутність навчання в системі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва;
- структура та зміст програми характеризуються логічністю та наступністю викладення теоретичного та практичного матеріалу; професійною спрямованістю поставлених завдань, які може розв'язати майбутній учитель музичного мистецтва у своїй діяльності.

Отже, у процесі вивчення спецкурсу "Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва" студенти поглиблено знайомляться з теоретичними та опановують практичні аспекти формування етнокультурної компетентності.

Під час навчання, звертається увага на формування у майбутніх учителів музичного мистецтва розуміння, що являє собою етнокультурна компетентність, та яке її місце серед інших педагогічних процесів. Студенти повинні розуміти, що успішність освітнього процесу безпосередньо обумовлена рівнем оволодіння ними сутністю та специфікою формування етнокультурної компетентності, а також

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

їхніми вміннями користуватися етнокультурними та педагогічними механізмами цього процесу на практиці.

На основі знань, отриманих у процесі вивчення спецкурсу, в майбутніх учителів музичного мистецтва формуються такі вміння, які є складовими етнокультурної діяльності:

- гностичні уміння – аналізувати особисту діяльність і діяльність учнів, спостерігати й аналізувати зміни в поведінці і навчанні учнів;

- соціально-перцептивні уміння – розуміти і сприймати оточуюче середовище/суспільство системи традицій, звичаїв, обрядів, що акумулює між поколіннями етнокультурну інформацію;

- конструктивні уміння – використовувати засоби конструювання та засвоювати спеціальні етнокультурні знання, системи вправ, спроможні формувати професійні здібності й розвивати особистісні якості;

- організаційні уміння – організовувати індивідуальну, групову, колективну етнокультурну діяльність.

Зміст вивчення спецкурсу "Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва" несе більш глибоке володіння етнокультурною інформацією певного етнічного регіону, яке є необхідне у педагогічній діяльності і формують професійну активність майбутніх учителів музичного мистецтва засобами етнокультури (традиції, обряди, музичний фольклор та ін.) та готовність до їх впровадження у реальний навчальний процес на систематичній основі. На цьому етапі у майбутніх учителів музичного мистецтва формуються творчі здібності, де представляється власна навчально-методична інформація, презентація зразків народної творчості різних етнічних груп. Цей блок припускає більш глибоке проникнення у сферу етнокультурної компетентності, де підбиваються підсумки раніше здобути етнокультурних умінь, творчих навичок та мистецьких здібностей.

Останньою складовою практично-результативного блоку є етнокультурна діяльність до якої належить: *участь майбутніх учителів музичного мистецтва у фольклорних гуртках*, де вони в основному працюють над науково-дослідницьким матеріалом, залучаються до наукової діяльності, беруть участь у конкурсах-захистах наукових робіт. Мета фольклорних гуртків є ознайомлення з методиками запису фольклору та регіональних побутових традицій, обрядів, процесом узагальнення, класифікації даного матеріалу. *Участь у етноколективах та фольклорних ансамблях*, які відрізняються своїм пісенним або

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

танцювальним репертуаром, а також народним українським костюмом, його етнічними ознаками. Чоловічий та жіночий костюм має свої функції, регіональні та статеві-вікові його особливості. Різновиди жіночих прикрас, матеріали для їх виготовлення. Жіночі та чоловічі зачіски, головні убори, взуття. *Участь у етновечорах та фольклорних діях* несе собою завдання ознайомити майбутніх учителів музичного мистецтва з витоками національної культури, поглиблювати та розширювати знання з етнокультурної компетентності. Багато уваги приділяється вивченню духовної, моральної, етичної культури українського народу. Все це закріплюється фольклорними діями, де всі отримані раніше знання впроваджуються на практиці-театрі "Андріївські вечорниці", "Маланка", "Івана Купала" та ін. Паралельно із фольклорними діями майбутні учителі музичного мистецтва проходять "Фольклорну практику", де збирають зразки народної творчості із різних регіонів, різне трактування того чи іншого обряду, різне виконання того чи іншого "вівату". За підсумками фольклорної практики майбутній учитель музичного мистецтва повинен знати: історичні та етнографічні особливості регіону в якому проходив фольклорну практику; основи методики транскрипційної роботи з польовими матеріалами; методику класифікації народнопісенних зразків; питання застосування місцевого музичного фольклору у навчальному та позанавчальному процесі загальноосвітньої школи. Майбутні учителі музичного мистецтва здобувають етнокультурні знання, які потім передають ідучи на педагогічну практику в школу, під час розучування фольклорних пісень на уроці чи слухання українських пісень.

Підводячи підсумки другого – *практично-результативного* блоку програми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, ми можемо зазначити, що він відповідає за навчально-виховної діяльності; формування завдань етнокультурної діяльності та вивчення її змісту; сформованість практичних навичок та умінь в етнокультурній діяльності; відповідає за розвиток етнокulturи кожної етнічної групи.

У процесі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва особливе місце відводиться спеціально розробленому авторському спецкурсу "Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва", який розглядається нами як структурне ядро окресленого переліку вищеназваних предметів.

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

Головною ознакою є визначений відповідно до мети зміст спецкурсу "Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва", орієнтований на контекст етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Його побудова передбачає змістовний зв'язок із естетичними, суспільними, фаховими дисциплінами, логічне структурування всіх складових елементів етнокультурної компетентності. Такий зміст формує послідовне засвоєння знань та формування практичних вмінь щодо етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

При розробці та побудові програми і змісту спецкурсу, враховано попередній досвід вітчизняних та зарубіжних науковців О. Березюк, О. Гуренко, Е. Мілованової, О. Нестеренко, Т. Поштарьової, С. Сєрякової, Н. Сідельник, С. Федорової, Я. Хаштирова, Н. Шагаєвої [2; 4; 10; 12; 13; 16; 15; 18; 19; 20].

Спецкурс О. Гуренко "Етнокультура національних меншин українського Північного Приазов'я", який викладався в IX семестрі, був алгоритмом етнокультурної діяльності педагога. Він поєднував у собі різні галузі знань: етнографію, педагогіку, народознавство тощо, тому дозволив організувати систематичне засвоєння знань про етнокультурні традиції, побут, звичаї, історичне минуле національних меншин Північного Приазов'я, відпрацювати уміння застосовувати ці знання в практичній діяльності.

Метою зазначеного спецкурсу було озброїти студентів спеціальними знаннями та вміннями в галузі етнокультури національних меншин Північного Приазов'я, що впливало на усі аспекти етнокультурної підготовки.

Програма спецкурсу відповідала годинному обсягу спецкурсів (36 годин), урахувала особливості фахової підготовки студентів, передбачала засвоєння методологічних, етнопедагогічних, етнографічних, історичних, методичних знань, сприяла виробленню професійних умінь.

На основі представленого спецкурсу та аналізу інших наукових робіт, розроблено авторський спецкурс "Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва". Важливим елементом комплексного формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є створення авторського спецкурсу, основним призначенням якого є дослідження фольклорної, етнокультурної спадщини в певній місцевості. Користуючись

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

інструктивно-методичними матеріалами, студенти самостійно знаходять і документально фіксують цікаві здобутки народного фольклору, знайомляться етнічними зразками усної народної творчості, у різних жанрах, визначають стилістичні особливості досліджуваних етнозразків.

Вивчення спецкурсу передбачає передусім практичне ознайомлення студентів із вивчення етноспадщини, діяльністю етноколективів, підготовку та проведення уроків музичного мистецтва різних типів із застосуванням ефективних форм, методів, прийомів та засобів навчання. Цінність активної форми практики полягає в тому, що вона забезпечує закріплення отриманих професійних знань, набутих практичних умінь і навичок з методики викладання музичного виховання в школі, а також народознавства та фольклору в Україні.

*Метою* спецкурсу "Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва" є ознайомлення майбутніх учителів музичного мистецтва з історією та теорією української народної музичної творчості, народознавства і музичного фольклору; виховання розуміння традиційно-ужиткового музичного мистецтва як складової і невід'ємної частини національної культури; формування навиків бережливого ставлення до пам'яток народного мистецтва та постійного використання традиційних народних знань у своїй педагогічній практиці. Створення у майбутніх учителів музичного мистецтва широкого теоретичного підґрунтя, що розкриває загальні та спеціальні закономірності формування в них етнокультурної компетентності, оволодіння професійних умінь та навичок майбутнього учителя музичного мистецтва.

*Основними завданнями* вивчення спецкурсу "Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва" є:

- створити майбутнім учителям музичного мистецтва широку теоретичну базу обґрунтованих уявлень про етнокультурну компетентність;

- ознайомити майбутніх учителів музичного мистецтва з основними етапами розвитку етнокультурної компетентності;

- вивчити музично-теоретичні, побутові, етнографічні особливості фольклорних жанрів, особливості їх побутування в різних регіонах України;

- сформувати у майбутніх учителів музичного мистецтва навички всебічно розвиненої національно-свідомої особистості, любові та зацікавленості до української та регіональної народної культури.

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Логічне наповнення програми спецкурсу складається із двох змістовних модулів, які розкривають процес формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва; застосування на практиці набутих знань, перетворення їх в уміння та навички. Тематична послідовність програми спецкурсу "Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва" побудована на основі авторської сендвіч-моделі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Відповідно до розробленого ряду цілей визначено зміст спецкурсу "Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва", який розглядається нами як структурне ядро комплексу професійно-спрямованих та етнокультурних предметів.

У процесі вивчення спецкурсу як складової професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва не тільки формуються і закріплюють відповідні знання, навички та вміння, а й актуалізуються вже набуті ними знання на попередніх курсах, шляхом практичної роботи створюється підґрунтя для формування та збереження української культури, для підвищення рівня загальної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, цілісних орієнтацій, ключових характеристик особистості шляхом систематичності, цілеспрямованої роботи над формуванням етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Таблиця 2

#### Тематичний план спецкурсу "Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва"

Тема	Кількість годин, відведених на:		
	Лекції	Семінарські та практичні заняття	Самостійна робота
<b>Змістовий модуль 1. Теоретичні основи етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва</b>			
Тема 1. Теоретичні аспекти етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва	2	—	4
Тема 2. Науково-методологічні засади до формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.	1	2	4

**РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ  
ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Тема 3. Актуальні питання та перспективи формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва	1	—	—
Разом за модулем 1	4	2	8
<b>Змістовий модуль 2. Практичні основи етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва</b>			
Тема 4. Змістова характеристика професійної складової етнокультурної компетентності	2	2	6
Тема 5. Роль звичаїв, традицій, обрядів та вірувань у формуванні етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва	2	2	8
Тема 6. Особливості національного костюму	2	4	6
Тема 7. Побут, архітектура українського народу	2	2	4
Тема 8. Українська національна і регіональна їжа	2	4	4
Тема 9. Особистісна культура та основні механізми її реалізації до формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва	2	2	2
<b>Разом за модулем 2</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>30</b>
<b>Усього годин</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>38</b>

Розроблений автором тематичний план спецкурсу "Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва" представлено у таблиці 2.

Представлений спецкурс дозволяє майбутнім учителям музичного мистецтва поширювати та поглиблювати етнокультурні знання,



### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

сприяти формуванню різних підходу до розв'язання поставлених цілей і завдань, надавати цілеспрямованості етнокультурній компетентності, дозволяє змодельовати свою поведінку в етнокультурному середовищі різних етногруп.

Таким чином, теоретичні аспекти розробки авторської програми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяють резюмувати наступне:

формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, реалізується шляхом професійної підготовки для забезпечення навчально-виховного процесу на засадах креативності для збереження надбань національної і світової культури;

процес формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва має пріоритетний характер у філософській, педагогічній, психологічній, історичній, культурологічній та мистецтвознавчій думці вітчизняних та зарубіжних науковців;

розробка сендвіч-моделі обумовлена необхідністю відобразити наявність, накладення та взаємодію структурних площин окресленого явища для реалізації авторської програми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва;

авторська програма формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва представлена двома блоками: теоретико-методичним та практично-результативним. Наповнення цих блоків є чотири площини сендвіч-моделі, а шляхи реалізації – державні стандарти, нормативні та варіативні дисципліни, виступи у фольклорних ансамблях та театрах, участь у фольклорних обрядах, створення учнями творчих зразків у різних видах етнокультурної діяльності (колискові пісні, казки, байки і ін.), знання традиційної української кухні, архітектури, оздоблення та розпис української хати;

основним засобом реалізації програми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва виступає авторський спецкурс "Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва".

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Арзамасцева Н. Т. Общекультурная компетентность будущих специалистов как важный фактор их профессиональной подготовки // Подготовка специалистов в области образования. — СПб. : РГПУ им. А. Герцена, 1999. — С. 53–57.

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

2. Березюк О. С. Педагогічні засади формування етнокультурної компетентності особистості // Тенденції модернізації національних освітніх систем: збірник наукових праць / за ред. О. С. Березюк, О. М. Власенко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2014. – 158 с.
3. Боровиков Л. И. Этнокультурная компетентность социального педагога и социального работника – М., 1993. – С. 2.
4. Гуренко О. І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах полі етнічного середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О. І. Гуренко. – Харків, 2005. – 20 с.
5. Гуренко О. І. Етнокультурна компетентність та її формування у студентів педагогічного університету: технологічний аспект: [монографія] канд. пед. наук : 13.00.04 / О. І. Гуренко; Бердян. держ. пед. ун-т. – Донецьк : Юго-Восток, 2008. – 239 с. – Бібліогр.: С. 221–239.
6. Гумилев Л. Н. От Руси к России: очерки этнической истории / Гумилев Л. Н. – М., 1992. – 302 с.
7. Загоруйко В. В. Етнокультурні аспекти українсько-польських відносин у міжвоєнний період (1921 – 1939рр.) : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.02 / Загоруйко Віталій Володимирович. – Донецьк, 2009. – 172 с.
8. Інформаційний ресурс [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://studopedia.org/2-142983.html> –1.09.2016. – Загол. з екрану.
9. Маєвська Л. М. Модель підготовки майбутнього учителя до етнокультурного виховання молодших школярів / Л. М. Маєвська // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – 2010. – Вип. 28. – С. 334–342.
10. Миланова Е. С. Формирование этнокультурной компетентности бакалавров социальной работы в процессе профессиональной подготовки в вузе : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08. "Теория и методика профессионального образования" / Е. С. Миланова. — Ставрополь, 2011. — 24 с.
11. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков. – К., 2004. – С. 8.
12. Нестеренко О. П. Формирование этнокультурного компонента профессиональной компетенции учителя в системе повышения квалификации : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / О. П. Нестеренко. – Москва, 2010. – 32 с.

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

13. Поштарева Т. В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01, "Общая педагогіка, история педагогики и образования" / Т. В. Поштарева. – Ставрополь, 2009. – 14 с.

14. Про національну доктрину розвитку: [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> – 1.09.2016. – Загол. з екрану.

15. Сідельник Н. В. Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Н. В. Сідельник. – Київ, 2012. – 21 с.

16. Серякова С. Б. Формирование этнокультурной компетентности педагога дополнительного образования : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогіка, история педагогики и образования" / С. Б. Серякова. – Новосибирск, 2002. – 15 с.

17. Слостенін В. А. Программно-целевой подход к формированию социально активной личности учителя. Теория и практика высшего педагогического образования : сборник научных трудов / В. А. Слостенін. – М. : МТПИ им. В. И. Ленина, 1984. – 171 с.

18. Федорова С. Н. Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / С. Н. Федорова. – Москва, 2006. – 30 с.

19. Хаштыров Я. М. Формирование этнокультурной компетентности будущих менеджеров в условиях среднего профессионального образования : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Я. М. Хаштыров. – Ставрополь, 2006. – 13 с.

20. Шагаева Н. А. Формирование этнокультурной компетентности студента : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогіка, история педагогики и образования" / Н. А. Шагаева. – Элиста, 2006. – 15 с.

*Гричаник Н. І.*

## **ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧИХ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ У ФІЛОСОФСЬКОМУ ДИСКУРСІ**

Інтеграція України до європейської спільноти, важливі соціально-економічні перетворення, зміна світоглядної парадигми, процеси інформатизації, гуманізації, мобільності суспільства, реформування вищої освіти передбачають модернізацію професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника. У Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”), Державній програмі “Вчитель”, Концепції літературної освіти в 11-річній школі та Концепції гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах наголошується на тому, що сучасна школа потребує фахівців нової генерації з високим інтелектуальним потенціалом, креативною активністю, які здатні глибоко сприймати і розуміти художньо-естетичні цінності, аналізувати, творчо інтерпретувати та оцінювати явища культурного життя суспільства, бути готовими до педагогічного співробітництва і співтворчості зі своїми учнями, формувати у них високоморальні і загальнолюдські цінності, світогляд засобами художнього слова, потребу у збереженні та подальшому примноженні духовних надбань. Тому у світлі сучасних вимог проблема професійно-методичної підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури у вищому навчальному закладі є однією з найважливіших складових педагогічної освіти.

Під час вивчення методики викладання зарубіжної літератури перед студентами-філологами стоїть завдання не тільки якісно оволодіти теоретичним матеріалом, але й ґрунтовно розібратися у багатьох практичних аспектах викладання зарубіжної літератури як навчального предмета у школі.

Оскільки література – це мистецтво слова, то одне з пріоритетних місць у системі фахової підготовки словесника належить теорії та методиці аналізу художнього твору. Серед головних завдань вивчення цієї профільної дисципліни студентами визначимо наступні: 1) уміти відрізнити літературознавчий аналіз від шкільного, 2) оволодіти методикою проведення шкільного аналізу різними шляхами, враховуючи родову специфіку художніх творів, 3) уміти об’єктивно

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

оцінювати класичні зразки світової літератури і трансформувати фундаментальні знання у новітні педагогічні технології. Тому підготовка майбутніх учителів зарубіжної літератури до шкільного аналізу творів світового письменства є комплексною проблемою, від успішного розв'язання якої залежить вирішення ряду важливих питань соціального, культурологічного та педагогічного змісту.

Окреслена проблема є предметом зацікавлення педагогічно-психологічних, суспільно-гуманітарних та літературознавчих наук. Думки щодо особливостей читання, сприйняття, аналізу та усвідомлення художнього твору, формування на основі набутих знань конкретних умінь і навичок читача висловлювали вчені-філософи в різні періоди розвитку історії людства.

Початок розв'язання даної проблеми знаходимо в працях античних мислителів Сократа, Платона, Аристотеля, філософські системи яких багато століть впливали на розвиток наукової думки людства.

Філософ Сократ став засновником методу діалогічної суперечки, під час реалізації якого кожен із співрозмовників виступав рівноправним учасником діалогу, критично аналізував загальновідомі постулати, приходив до єдино правильного висновку шляхом обговорення конкретного проблемного запитання.

Мислитель уважав, що об'єктивний зміст свідомості може існувати лише у суб'єктивній формі, тобто розум може надати людині індивідуальні уявлення та об'єктивні знання. Отримати обізнаність, на його думку, людина може лише власними духовно-душевними зусиллями, а не очікувати її ззовні як готовий результат. Сократ підвів до усвідомлення того, що під час пізнання будь-якого явища (філософського, історичного, літературного тощо) особистість робить спробу висловити власну точку зору на понятійний рівень розуміння одиничних явищ, без чого філософська розмова неможлива. Тільки так, наголошував філософ, людина отримує остаточні, незмінні та завершальні знання.

Отже, діалогічність, на думку вченого, – особливий метод пізнання світу, знаходження істини та оформлення її в поняття. Як відзначав Сократ, мистецтво діалогу передбачає опору на те, що вже відоме співрозмовникові раніше. Важливу роль при цьому відігравала продумана та правильно сформульована серія запитань, відповіді на які допомагали особистості пригадати раніше отримані теоретичні

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

знання. Тому у ході проведення діалогу ніби знову відроджувалися ті знання, яким співрозмовник не надавав важливого значення.

Вважаємо, що заснований Сократом метод є цінним, оскільки зрозуміти зміст прочитаного художнього тексту, детально проникнути в ідейно-тематичну канву аналізованого твору стає можливим і завдяки застосуванню діалогічної форми спілкування.

Платон розділяв погляди свого вчителя Сократа на проблему застосування діалогічного методу спілкування та його ефективність, підкреслював думку про те, що набуття будь-яких умінь та навичок – це лише вправа, направлена на розвиток тих здібностей, які притаманні душі людини первинно [6, с. 96].

Таким чином, давньогрецькі філософи Сократ та Платон у своїх наукових працях прийшли до висновку, що проблема передачі та отримання будь-яких знань є надзвичайно актуальною і практично реалізується через діалог. Такі погляди філософів є слушними для розвитку літературознавчої і методичної науки, оскільки сучасні уроки літератури – це творчі діалоги учителя-словесника зі школярами.

Родоначальник європейської теорії літератури, енциклопедичний філософ, засновник логіки як науки про закони та форми правильного мислення Аристотель узагальнив вчення Платона. Він обґрунтував теорію пізнання, в основі якої було твердження про те, що початком будь-якого знання є чуттєвий досвід, який не може стати основою справжніх знань.

Мислитель вважав, що людина здатна здобувати певні знання про реальність, оперуючи лише ідеями, не звертаючись до речей. Філософ переконував, що будь-яке пізнання починається з відчуттів. А формами справжнього наукового знання є поняття, які з'ясовують сутність речей. Розробляючи вчення про сутність і форму, він зазначав, що суттю буття чогось є форма. Так само і форма художнього твору уможливорює адекватне розуміння закладеного в ньому змісту, відображаючи систему мовних та літературних засобів художньої виразності [6, с. 110].

Отже, антична філософія стала початком європейської філософії. Теоретичні праці мислителів минулого стали методологічною основою методики як науки, сприяли появі концептуальних засад роботи з текстом художнього твору.

Середньовічна філософія зробила значний внесок у подальший розвиток наукової думки. Філософи означеного періоду (Августин

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

Блаженний, Ансельм Кентерберійський, Альберт Великий, Фома Аквінський) розробили й уточнили всі можливі варіанти співвідношень раціонального, емпіричного й апріорного. Вони надали важливе значення людським знанням, які поділили на чуттєві та інтелектуальні. Інтелектуальні знання, на їх думку, мали надприродне походження і були наслідком осягнення розумом індивідуальних об'єктів [18, с. 351].

Поділяємо таку точку зору, оскільки означений вид знання може сформуватися лише в результаті безпосереднього осягнення наукового матеріалу (у тому числі і літературного). Адже художній текст – це об'єкт для прочитання та розуміння, під час аналізу якого у читачів збільшується кругозір, розширюються читацькі інтереси, накопичуються знання, формуються вміння та навички аналізу різножанрових творів.

Фома Аквінський, описуючи проблему пізнання, наголошував на тому, що його первинним джерелом є безпосереднє сприймання людиною оточуючих явищ, предметів, проблемних питань за допомогою розуму. Тільки після накопичення достатньої кількості знань в особистості розпочинається процес їх переосмислення, з'являться чуттєве сприймання, а потім – пізнання [6, с. 133].

Поділяючи думку свого сучасника, Іоан Дун Скот у вченні про пізнання підкреслював активність пізнавальної діяльності: знання завжди складаються із того, що йде від нас і від самого предмета пізнання.

Аналіз наукової літератури дозволив засвідчити, що Середньовіччя дало багато цінного для розвитку філософського мислення, створило грандіозні філософські системи, в яких знайшли відображення і дістали розвитку усі складові філософської теорії: онтологія, гносеологія, історія, логіка, етика. Людина у філософії Середньовіччя – привілейована мисляча особистість.

У працях філософів епохи Відродження (Данте Аліг'єрі, Ф.Петрарка, Ф.Бекон, Б.Спіноза, Дж.Локк та ін.) поєдналися традиції Античності, вагомі надбання Середньовіччя і новаторські досягнення ренесансних митців. У зв'язку з цим людина у її земних вимірах стала творцем своєї долі, зайняла активну життєву позицію, розкрила власні таланти і здібності: “Уперше людина підноситься на такий рівень, коли вона спроможна сама творити себе й перетворювати природу стосовно до своїх уявлень про ідеал” [10, с. 453].

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

Першим філософом Нового часу був англійський дипломат і політичний діяч Ф. Бекон. У творах “Новий Органон” та “Нова Атлантида” вчений основним завданням філософії окреслив розробку такого методу пізнання, який підніс би науку на новий рівень. Він підкреслював, що “розум людини повинен органічно поєднувати емпіричні та раціональні підходи в поясненні світу, вони повинні бути з’єднані та пов’язані один із одним” [12, с. 89].

На думку філософа, спостереження, аналіз, порівняння та експеримент – це шляхи, які ведуть до знань. Учений повинен іти у власних дослідженнях від спостереження одиничних фактів до широких узагальнень, тобто застосовувати індуктивний метод пізнання. У трактаті “Новий Органон” автор розкрив власне розуміння методу індукції. Він уважав, що людина повинна не просто узагальнювати, а проводити аналіз фактів, і лише на такій підставі робити спільний висновок [2, с. 53].

Така думка є слушною, оскільки, опрацьовуючи об’ємний літературний матеріал, читаючи художні тексти, майбутні учителі-словесники повинні не тільки систематизувати й узагальнювати відомі біографічні факти, досконало знати зміст прочитаних творів, а й вміти правильно визначати жанрово-родову приналежність виучуваного твору, виокремлювати епізоди, необхідні для аналізу, вміти виділяти цитатний матеріал.

Актуальними в розрізі дослідження стали судження Ф. Бекона про єдність знання й діяльності: “...два людських поривання – до Знання і Могутності – воістину збігаються в одному й тому ж, а недоліки в практиці більшою мірою залежать від незнання причин” [4, с. 6]. Відтак означена теза стала засадничою для виокремлення мислителем з філософії нової дисципліни – педагогіки, яку він поділив на три частини: теорію органів мовлення, теорію методів мовлення і теорію прикрашення мовлення. Теорія методів стала основою для передачі теоретичних знань, формування практичних умінь і навичок та підґрунтям для виникнення методики як науки. Ф. Бекон у своїх педагогічних вченнях про методи одним із основних виділив ініціативний, під яким можна розуміти метод практичної підготовки тих, хто навчає [15, с. 73].

Голландський філософ Б. Спіноза, спираючись на філософські надбання, доби Античності та досягнень Ф. Бекона, розкрив власне бачення проблеми пізнання. Він різко протиставив чуттєве уявлення, яке назвав уявою, розумінню. Чуттєве уявлення, на думку філософа,



### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

утворює перший, нижчий щабель знань і дає людині неповну правду та недостовірні ідеї. Вищий щабель – це людський розум, завдяки якому особистість отримує міцні знання [13, с. 55].

Англійський дослідник Джон Локк основні завдання своєї філософії вбачав у розгляді пізнавальних здібностей та здатностей людини, у виявленні джерел походження людського знання. Науковець доводив, що всі ідеї і поняття виникли внаслідок дії речей зовнішнього світу на органи чуття людини, а людські знання сформувалися завдяки зовнішньо-рефлексивному досвідові і спочатку у формі простих ідей, а згодом ідей-модусів, ідей-субстанцій і відношень. Джон Локк розробив сенсуалістичну теорію пізнання, згідно з якою джерелом усіх знань є відчуття. Учений виділив три групи людських знань за ступенем точності: інтуїтивні (самоочевидні істини), демонстративні або доказові, сенситивні (отримані завдяки відчуттям про окремі предмети). Інтуїтивним і демонстративним Дж. Локк надавав перевагу. Від інтуїтивних знань, переконував філософ, залежала достовірність людського пізнання. Вони породжували демонстративні знання, які виникали у процесі бесіди. Загалом, як доводив учений, людське пізнання ніколи не досягає того, що потрібно людині [6, с. 169].

Таким чином, запропоновані англійським філософом групи знань відіграють важливу роль у процесі аналізу художнього твору, оскільки справжній поціновувач літератури повинен мати міцні теоретичні знання та вміти під власним кутом зору висловлювати думки з приводу прочитаного.

Філософи французького Просвітництва – Б. Паскаль, Ф. М. Вольтер, Ш. Монтеск'є, Ж.-Ж. Руссо, Ж. Ламетрі, П. Гольбах, К. Гальвецій, Д. Дідро – подали матеріалістичне та раціоналістичне вирішення основних проблем філософії і внесли в її класичний образ особливу просвітницьку тенденцію, яка була заснована на ідеї визначальної ролі знання у розвитку людини. На їх погляд, світ – це єдине ціле, пов'язане законами розуму. Людина ж повинна наслідувати закони природи, пізнання яких є однією з найбільших цінностей людського суспільства.

Одним із найвідоміших представників англійської просвітницької філософії був Д. Юм. У центрі філософських роздумів автора знаходилася людина: “Безперечно, що всі науки у більшій чи меншій мірі мають певне відношення до людської природи...Неможливо сказати, які зміни на краще ми могли б внести у розвиток науки, якби

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

ми були на достатньому рівні ознайомлені з об'ємом і силою людського пізнання" [22, с. 81].

Основою всього процесу пізнання, на думку вченого, став досвід як процес. Але структура досвіду в концепції Д. Юма мала ряд особливостей. Його основними елементами були сприймання (перцепції), які складалися з двох форм пізнання: враження та ідеї. Відтак важливе місце у його теорії пізнання мало поняття "враження" – це відчуття, емоції, переживання, бажання, тобто всі наші живі сприйняття; це такі перцепції, які входять у свідомість із більшою силою і охоплюють усі людські емоції. Згідно його вчення, творча сила мислення не розповсюджується далі можливості пов'язувати, переставляти, збільшувати чи зменшувати той матеріал, який постачається почуттями та досвідом.

У найважливіших працях мислителя "Трактат про людську природу", "Дослідження про людський розум" зазначені три специфічні риси людського розуму: вбачати в одиничному загальне, у послідовності – причинність, у частині – ціле. Вкотре був сформульований принцип "сходження від окремих спостережень, одиничних фактів до узагальнень" [22, с. 133].

Отже, філософська спадщина Д. Юма була наступним важливим кроком у поступі до розвитку поглядів філософів на проблему вивчення художньої літератури.

Засновник української класичної філософії Григорій Сковорода наголошував на тому, що людське щастя досягається у "сродній праці", тобто праці за покликанням. Мислитель переконував, що людина, обираючи "сродну" собі справу, повинна обов'язково звертати увагу на нахили і здібності, на бажання присвятити своє подальше життя обраному фаху, на життєве покликання.

Відтак у контексті нашого дослідження така авторська ідея викликає найбільший інтерес, оскільки майбутні вчителі літератури у вищому навчальному закладі під час отримання теоретичних знань, формування практичних умінь і навичок, виконання різних завдань, проходження педагогічної практики повинні "пізнати себе" на професійній ниві, визначити свою "сродність" з обраною професією, зрозуміти, що "споріднена праця – найсолодший бенкет", знайти в собі "нетлінну душу".

"Закон сродності" не знає винятків. Письменник наголошував, що у кожної людини є нахил до "сродної" собі справи. Поряд з іншими видами діяльності Г. Сковорода особливу роль надавав

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

учительській справі. Він говорив не про пасивно-споглядацьку роль учителя, а про необхідність педагогічного керівництва процесом самовиявлення натури дитини досягнути свого успіху, якщо вона має “сродність” з обраною діяльністю, отримує від неї насолоду [5, с. 18].

Заслужують на увагу й інші ідеї Г. Сковороди, які не втратили своєї актуальності й до сьогодні. Так, продовжуючи традиції Сократа, вчений був переконаний у тому, що діалог – це головний метод на шляху до пошуку істини. Його учасники повинні бути активними співрозмовниками, творчими особистостями, щоб під час діалогу знайти істину, зробити конструктивні висновки.

Отже, проведений аналіз дав підстави констатувати той факт, що важливі наукові розвідки у філософії Нового часу були цікавими й продуктивними. У цей час було закладено основи методології наукового пізнання. Філософи обстоювали позиції емпіризму та раціоналізму і в дечому абсолютизували індуктивний і дедуктивний шляхи пізнання.

Німецька класична філософія стала значним і вагомим етапом у розвитку світової філософії. Ідея активності суб'єкта пізнавальної діяльності вперше в історії філософії була висловлена Е. Кантом, Г. Гегелем, Л. Фейєрбахом, Й. Фіхте та ін.

Її родоначальником вважався Е. Кант, який приділяв багато уваги теорії пізнання. Новаторські ідеї вченого були викладені у наукових дослідженнях: “Критика чистого розуму” (1781 р.), “Критика практичного розуму” (1788 р.), в яких філософ у центр пізнання поставив не об'єкт, а суб'єкт та його пізнавальні можливості, які підкорюються своїм власним законам [1, с. 163].

Е. Кант проголосив думку, що пізнання і знання – це результат людської (насамперед – розумової) активності. Людина пізнає лише тією мірою, якою сама випробовує природу, ставить їй запитання, вибудовує розумові гіпотези та конструкції. З погляду філософа, особистість постає творчою та діяльною. Чим вона активніша, тим розгалуженішими будуть її зв'язки з дійсністю і, відповідно, ширшими знання. Він уважав, що найперше джерело знань – це чуття і намагався розмежувати емпіричні й практичні знання, доводячи, що теоретичний розум поступається практичному. Розглядаючи структуру процесу пізнання, він уперше використав філософські категорії “репродуктивне” і “продуктивне”. Ці поняття в сучасній науці використовуються зазвичай для розкриття процесу

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

творчої діяльності. І. Кант дійшов до висновку, що саме творче начало особистості лежить в основі людського пізнання [12, с. 107].

Німецький учений-філолог, теолог, філософ, автор трактатів “Терменевтика”, “Діалектика”, “Критика” Фрідріх Шлейєрмахер зосередив увагу на природі розуміння взагалі. Він розробив нову методику тлумачення й розуміння текстів, поставив собі за мету з’ясувати загальні передумови, закономірності та принципи процесу сприймання й усвідомлення у відриві від конкретного об’єкту дослідження. Кінцевим підсумком означеного процесу, на думку філософа, повинна стати повна консолідація читача з особистістю автора, який висловив свої думки у тексті. Читач, щоб зрозуміти ідейний задум автора, вкладений у твір, має пройти у зворотному напрямку шлях самого автора, повністю повторивши його творчий акт. А це, у свою чергу, вимагає від читача креативного підходу, інтелектуальної активності, дослідницько-пошукових умінь, що стає, на думку вченого, необхідною передумовою повноцінного розуміння змісту прочитаного. При цьому читачеві необхідно врахувати ті емоції та враження, які виникли в процесі читання, сприймання, усвідомлення чи аналізу тексту. А це значить, що дослідник твору повинен пізнати особистість автора і зрозуміти його твір краще, ніж він сам [20, с. 88].

Слушною є думка філософа про те, що читач у процесі читання та переосмислення змісту прочитаного матеріалу має можливість побачити під власним кутом зору значно більше, ніж цього прагнув письменник. Тобто здійснюється свідоме трактування усіх аспектів художнього тексту, значення яких не досягнув розумом (або тлумачив їх інакше) сам автор.

Ф. Шлейєрмахер переконував, що зрозуміти правильно окремі місця художнього твору можна лише у тісному зв’язку з його повним обсягом. Необхідно визначити, яку роль окремий епізод відіграє у композиції твору, як він виникає із попереднього і як впливається у наступне висловлювання. Отже, розуміння пов’язано для мислителя з ідеєю генезису індивідуального творчого процесу.

Філософ робив акцент на ефективності застосування цілісного розгляду художнього твору. На його думку, кінцевою метою тлумачення тексту було поняття “розгорнутий початок”, який полягає в тому, щоб розглядати цільний текст завершеними частинами. Але мета аналізу досягається лише в його неперервності [21, с. 90].

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

Доцільними є роздуми Ф. Шлейєрмахера щодо усвідомлення багатоаспектності аналізу, застосування розумових здібностей, інтуїції для адекватного сприймання тексту та з'ясування мети твору, виходячи зі змісту й адресата.

Німецький філософ Л. Фейєрбах, окреслюючи структуру творчої діяльності майбутнього вчителя, виділив два взаємопов'язані спрямування: предметно-чуттєве буття особистості та спілкування між людьми. Учений довів, що лише через людську комунікацію і спільну творчість здійснюється певний прогрес у стосунках і розкривається творчий потенціал [17, с. 344].

Отже, окреслена думка мислителя стала підґрунтям спілкування в колі "вчитель-учень-художній твір", а також осередком антропологічної методологічної системи вивчення художньої літератури сьогодні.

Своїми науковими вченнями Л. Фейєрбах та Ф. Шлейєрмахер заклали підґрунтя для розв'язання проблеми розвитку почуттєвої сили уявлення, що є важливою складовою вмінь спостерігати за побаченим, усвідомлювати прочитане, здійснювати цілісний аналіз.

Таким чином, у ХІХ столітті еволюція філософської думки зрештою призвела до розуміння необхідності розкриття місця і ролі особистості у творчому процесі роботи з твором.

Український мислитель П. Юркевич створив цілісну філософсько-антропологічну систему, якій пізніше дослідники його творчості дали назву "філософія серця". У ній філософ запропонував досить оригінальний і нетиповий погляд на людину, як конкретну індивідуальність, та розкрив символ "серце", яким цікавились як вітчизняні (Г. Сковорода), так і зарубіжні (Б. Паскаль) мислителі. Вчений переконував, що своє вираження людська особистість знаходить у переживаннях, почуттях та реакціях. Щоб краще проаналізувати художній твір, на думку П. Юркевича, потрібно, щоб вдало пройшов процес пізнання. Він уважав, що процес пізнання здійснюється у трьох формах:

1) пізнання через уявлення – це нижча і найменш досконала форма, що пов'язана з чуттєвим спогляданням. Уявлення формується відповідно до суб'єктивних асоціацій, а тому й віддзеркалює не образ речі, що пізнається, а образ людини, яка здійснює акт пізнання;

2) пізнання через поняття – це більш високий рівень пізнавальної діяльності. За допомогою розуму, який здатний до аналізу та синтезу окремих ознак конкретної речі, стає можливим пізнати сутність її,

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

виявити те, що виокремлює її від інших речей і без чого вона не могла б бути сама собою;

3) пізнання через ідею. На цій стадії за допомогою розуму синтезуються результати попереднього пізнання в один цілісний світогляд [8, с. 144].

Пізнання будь-яких істин, на думку філософа, здійснюється діалектичним шляхом, через боротьбу різних систем, поглядів, переконань, думок та ідей. Головна роль у цьому процесі відводиться ідеї як основі, закону чи нормі явища. Обґрунтовуючи важливість своїх переконань, учений пояснював, що дуже часто, під час аналізу звертається увага лише на граматичну побудову та характер зв'язків між реченнями. Це лише зовнішній аналіз, який не спрямований на виявлення ідеї як неподільної й цілісної думки письменника, з якої і народився твір мистецтва [8, с. 145].

Ірраціональна течія "філософія життя", з якої розпочалася сучасна філософія, виникла у другій половині XIX століття у Німеччині. Її основні представники – Г. Зіммель, А. Бергсон, Ф. Ніцше, В. Дільтей заявили про себе у всіх сферах новітнього філософського мислення. Наприклад, Вільгельм Дільтей переосмислив і частково розвинув ідеї своїх попередників. За його переконаннями, уважний читач, ознайомлюючись із текстом твору, може пізнати автора, який виразив себе у тексті, тільки тоді, коли його креативність відповідатиме силі творчої особистості письменника.

Метою осягнення змісту тексту, за філософом, стала реконструкція історичної епохи, яка відобразилася у творі, пошук "духу культури", "духу нації", відтворення цілісності людського буття, яке гармонійно влилося в духовне життя епохи. Відтак засадничою ідеєю філософії В. Дільтея була теза: зрозуміти творчу особистість, що виразила себе у тексті, можна лише за умови усвідомлення особливостей тієї історичної епохи, в якій вона творила. А пізнання епохи здійснюється, у свою чергу, через розуміння її окремих об'єктивацій (текстів) [11, с. 9]. Щоб досягнути повного розуміння або усвідомлення тексту, читач повинен уміти уявно перенестися у ту історичну епоху, яка відділяє його й автора твору.

Таким чином, окреслена ідея дослідника стала надзвичайно цінною для вирішення проблеми усвідомлення читачем змісту прочитаних творів, особливо на уроках зарубіжної літератури, адже, при вивченні твору, автором якого є зарубіжний автор, значної ваги

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

набувають не лише духовно-естетичні цінності епохи, в якій він жив, але й менталітет нації, серед представників якої виріс і сформувався митець.

Проаналізоване вчення стало філософською основою для розвитку екзистенціалістських поглядів філософа М. Гайдеггера. Дослідник із філософської точки зору підійшов до розгляду проблеми роботи з текстом художнього твору. Він увів у науковий обіг дефініцію “інтерпретація”, яку тлумачив, як, власне, спосіб існування, а не просто пізнавальна функція свідомості, один з методів дослідження буття. У праці “Час і буття” мислитель переконував, що буття дано у розумінні самого буття, а особистість виявляється тією точкою, у якій буття здійснює свій смисл [19, с. 88].

У статті пізнього періоду творчості “Що значить мислити?” М. Гайдеггер доводив, що свідомість мислячої людини є відкритою, спрямованою на об’єкт. Але, оскільки мислення задається мовою, то позиція дослідника не може бути визнана незалежною: вона реалізується у межах мови і за допомогою мовних засобів. Тобто буття здійснює себе у мові. Така зумовленість буття мовою, за Гайдеггером, називається передрозумінням, що передує розумінню та аналізу тексту [19, с. 137].

Безпосередньо досліджуючи проблему розуміння, філософ виокремив два його види: первинне і вторинне. Первинне здійснюється миттєво, відразу після прочитання, це свого роду прозріння. Під вторинним розумінням автор мав на увазі відрефлексовані спогади про те, що вже було зрозуміло в миттєвому акті безпосереднього хвилювання. Оскільки це вже метод, за допомогою якого фіксується, тлумачиться, аналізується первинне розуміння [11, с. 37]. Низку цікавих думок у своїх працях висловив М. Гайдеггер й про читача та художній текст, які в автора були наділені горизонтом, тобто певним смисловим потенціалом. Під час сприйняття та усвідомлення прочитаного твору, на його думку, відбувалася зустріч означених горизонтів (читач – художній твір), у результаті якої утворювався спільний горизонт. Він виникав як наслідок результативного діалогу автора та того, хто тлумачив текст [19, с. 100].

За вченням філософа, художній твір мав власне значення в історії взагалі та історії розвитку художньої літератури зокрема, розгортав його у часі. Відтак й ідейне спрямування виучуваного тексту, як правило, змінюється. На це накладає відбиток епоха, історична доба,

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

літературний період, напрям, стиль тощо. Саме рух у часі дозволяє тексту реалізовувати свій смисловий потенціал, створювати та розгортати в подальшому горизонти.

Отже, проаналізоване вище дозволяє зробити висновок про те, що у застосуванні до процесу сприймання, усвідомлення та аналізу літературного тексту ідеї філософа перевернули усі попередні уявлення про роль і функцію читача.

Найбільш послідовно основні філософські положення М. Гайдеггера були розроблені його учнем, одним із найбільш впливових філософів ХХ століття Гансом-Георгом Гадамером. Учений, акцентуючи увагу на онтологічному аспекті проблеми розуміння, визначив розуміння як стан, у якому відкривається можливість досягнення повноти буття; це не акт розумового аналізу, а поштовх до роздумів над текстом, у ході якого відбувається самоутвердження читача (інтерпретатора). Мета розуміння – активізація розумових процесів через формування діалогічної “запитально-відповідальної” системи. Автор переконував, що звернення читача до будь-якого тексту вимагає перш за все досвіду осмислення. Він виступав за особистісне прочитання твору, його усвідомлення, критичну оцінку та аналіз через діалог як основну форму обговорення прочитаного. Така усвідомлена робота з твором є основою діяльності особистості і навіть життя в цілому тому, що за допомогою діалогу народжується істина. Діалог може мати і непередбачуваний результат. Тоді читач обов’язково повинен зробити продуктивні висновки, проявивши власну творчість.

Науковець визначив варіативність, різноманітність, довільність тлумачення художнього тексту, множинність його змістів, що відкриваються читачеві. Саме багатоаспектність інтерпретацій, на думку філософа, дає можливість художньому твору долати історичну та часову дистанцію.

Г.-Г. Гадамер, на відміну від М. Гайдеггера, провів чітку межу між процесом простого відтворення тексту та аналізом, який являв собою більш поглиблений процес пошуків авторського задуму й обов’язково мав дослідницький характер [7, с. 476].

Представники феноменологічної герменевтики (Е. Гуссерль, П. Рікер, Р. Інгарден, Е. Левінас, М. Мерло-Понті та інші), обстоюючи філософські погляди про інтенційність і діалогічність тексту, вважали, що непередбачуваність, варіативність та багатоаспектність аналізу є домінантою на шляху до розуміння. Наприклад, згідно



### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

концепції П. Рікера, розгляд художнього твору – це розтягнутий у часі процес осмислення й тлумачення прочитаного літературного твору через пряме, буквальне значення. Тлумачити – означало йти від явного змісту до змісту прихованого. Філософ переконував, що не існує єдиної перспективи, яка могла б підвести підсумок правильності прочитання та аналізу твору [14, с. 302].

Польський філософ і теоретик Р. Інгарден розробив модель феноменологічного тлумачення художнього твору. Вона характеризувалася “поліфонічною гармонією” окремих і незалежних структурних елементів тексту, поділених на шари. Перший шар – це знаки; другий – семантичні одиниці, що формують стиль і несуть естетичне навантаження; третій – зображально-предметний змістовий шар і четвертий – образи, співвідносні з естетичними цінностями. Проте найбільш цінною нам видається ідея, запропонована Р. Інгарденом, щодо вияву та розмежування естетичної оцінки художнього твору на первинну (емоційну), що здійснюється під час сприймання, і вторинну (інтелектуальну), що реалізується у процесі аналізу. Якщо читачеві через ряд об’єктивних причин неможливо далі аналізувати твір, то він повинен знову повернутися до тексту, перечитати конкретні епізоди, звернути увагу на важливі деталі. Без такого повернення неможливо рухатися далі у прагненні зрозуміти і сприйняти синтетично твір з його особливою будовою та специфічними властивостями. Філософ був переконаним у тому, що смисл у творі є першопочатково, він лише аналізується читачем [9, с. 148].

Отже, виходячи із філософії Р. Інгардена, можна стверджувати, що пізнання твору розпочинається вже у процесі читання. Але це тільки початок, підготовка до пізнавальних операцій із самим твором.

Таким чином, виконаний аналіз, дає змогу стверджувати, що категорії, розроблені в герменевтиці, мають важливе теоретико-пізнавальне значення і відіграють засадничу роль у розвитку інших наук. Завдяки аналізу твору, діалогу між реципієнтами народжується новий смисл – етап життя самого тексту.

Цінними видаються напрацювання представників школи структуралізму (В. Пропп, Ц. Тодоров, Ч.-С. Пірс, Ч. Морріс та інші). Вони розглядали художній текст як цілісне і самодостатнє явище, незалежне ні від волі автора, ні від волі читача.

Структуралісти переконували, що в творах є об’єктивно закладені самою їх будовою підстави для адекватного тлумачення. Якщо

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

коментарі, щоденники, епістолярій письменника не було введено в структуру твору, то вони не викликали інтерес інтерпретаторів. Вагомим аргументом на користь цього міркування став існуючий факт про художні твори, авторство яких нам не відоме. Проте це не заважає процесу їхнього тлумачення, адже структуралістів цікавив не сам автор як постать, а лише його художній образ, наявний у структурі літературного тексту [11, с. 81].

Ряд впливових теоретиків (Р. Барт, М. Фуко, У. Еко, Ж. Лакан, та ін.) відійшли від структуралізму і сприяли обґрунтуванню філософії постструктуралізму. На їх думку, текст – це відкритий простір, у якому здійснюється зустріч принципово необмеженої кількості інших текстів, що вступають у діалог між собою. Для нас найбільш значущим є те, що художній твір тлумачився як гра, що передбачала залучення читача до співучасті у творенні тексту. Так, Р. Барт вважав, що текстові притаманна багатозначність, а читач – це мандрівник, який має розшифрувати множинне значення автора твору [3, с. 495].

За фігуральним висловом Ц. Тодорова, “...текст є пікніком, на який автор приносить слова, а читачі – смисл” [16, с. 50] тощо. Погоджуємось із висловами науковців, оскільки читач, заглиблюючись у текст художнього твору, повинен не тільки досконало опанувати його зміст, а й, проаналізувавши, вловити той смисл (значення, ідею, задум), який письменник вкладає у нього.

Таким чином, проведений аналіз філософської літератури дає можливість стверджувати, що мислителі по-різному підходили до розкриття проблеми роботи з текстом художнього твору. Вважаємо, що значущими є основні положення праць Сократа, Платона, Аристотеля, які заклали наукові підвалини філософії, виступили за ефективне застосування діалогу, як особливого методу знаходження істини у процесі опрацювання тексту художнього твору, обґрунтували теорію пізнання.

Важливим є врахування ключових здобутків філософів Г. Сковороди, Ф. Бекона, Б. Спінози, Дж. Локка, Д. Юма, які наголошували на вагомості розуму, відчуттів та досвіду у процесі пізнання, ініціювали єдність знань і практичної діяльності, надавали перевагу раціональному або чуттєвому у художньому сприйнятті. Досягнення теорії структуралізму (В. Пропп, Ц. Тодоров та ін.), постструктуралізму (Р. Барт, М. Фуко та ін.) і герменевтики

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

(Е. Гуссерль, П. Рікер, Р. Інгарден та ін.) істотно змінили положення багатьох наук.

Однак проведений теоретичний аналіз засвідчує, що положення і вчення філософів не дають цілісного уявлення про аналіз художнього твору. Тому вважаємо за необхідне в подальшому дослідити різноманітні аспекти порушеної проблеми у психолого-педагогічній, літературознавчій науці та методиці викладання літератури, що стане методологічною основою методичної системи навчання майбутніх учителів літератури аналізу художніх творів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Аблеев С. Р. История мировой философии: учебник / С. Р. Аблеев. – М. : АСТ : Астрель. – 2005. – 414с.
2. Балашов Л. Е. Философия : учебник / Лев Евдокимович Балашов. – М., 2009. – 664с.
3. Барт Р. Від твору до тексту / Ролан Барт // Антологія літературно-критичної думки ХХ ст. ; [за ред. М. Зубрицької]. – [2-е вид., доп.]. – Львів : Літопис, 2001. – С. 491–496.
4. Бэкон Ф. Новый органон / Ф. Бэкон. – М. : Соцэкгиз, 1938. – С. 6.
5. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – [2-е вид.]. – К. : Каравела, 2007. – С. 18.
6. Вишневский М. И. Философия : учебн. пособие / М. И. Вишневский. – Минск : Высш. шк., 2008. – 479 с.
7. Гадамер Г.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики / Ганс-Георг Гадамер. – М. : Прогресс, 1989. – 700с.
8. Горський В. С. Історія української філософії : курс лекцій / Вілен Сергійович Горський. – [3-е вид.]. – К. : Наукова думка, 1997. – 286 с.
9. Інгарден Р. Про пізнання літературного твору / Роман Інгарден // Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. М. Зубрицької. – Львів : Літопис, 1996. – С. 136–163.
10. Кремінь В. Г. Філософія : [підруч. для вищої школи] / В. Г. Кремінь, М. І. Горлач. – Х. : Прапор, 2004. – 736 с.
11. Ляпушкина Е. И. Введение в литературную герменевтику / Екатерина Ильинична Ляпушкина. – СПб. : Изд. С.-Петербургского университета, 2002. – 96 с.
12. Петрушенко В. Л. Філософія : навч. посіб. / Віктор Леонтійович Петрушенко. – 2006. – 273 с.
13. Радугин А. А. Философия : курс лекций [электронный ресурс] / А. А. Радугин. – М., 2004. – 336с. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/>

РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ  
ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

14. Рікер П. Конфлікт інтерпретацій / Поль Рікер [пер. В.Дондюка] // Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / за ред. М. Зубрицької. – [2-е вид., доповнене]. – Львів : Літопис, 2001. – С. 288–304.
15. Спиркин А. Г. Философия : учебник / А. Г. Спиркин. – [2-е изд.]. – М. : Гардарики, 2006. – 736 с.
16. Тодоров Ц. Поняття літератури та інші есе / Цветан Тодоров [перекл. з франц. Є. Марічева]. – К. : Вид дім “Києво-Могилянська академія”, 2006. – 162 с.
17. Філософія : навчальний посібник / [І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко, І. В. Бойченко, В. П. Розумний та ін.]; за ред. І. Ф. Надольного. – К. : Вікар, 1997. – 584 с.
18. Философия : учебник / под ред. А. Ф. Зотова, В. В. Миронова, А. В. Разина. – [2-е изд.]. – М. : Академический Проект: Трикста, 2004. – 668 с.
19. Хайдеггер М. Время и бытие / Мартин Хайдеггер. Разговор по проселочной дороге : сборник ; [пер. с нем. А. С. Солодовниковой] ; под ред. А. Л. Доброхотова. – М. : Высш. шк., 1993. – С. 80–102.
20. Шлейермахер Ф. Герменевтика / Фридрих Шлейермахер. – С.-Пб. : Европейский Дом, 2004. – 242 с.
21. Шлейермахер Ф. Речи о религии: Монологи / Фридрих Шлейермахер [пер. и предисл. С. Л. Франкова]. – М. : Рефл-бук: ИСА, 1994. – 417 с.
22. Юм Д. Философское наследие. – М. : Изд-во "Мысль", 1996. – 735 с.

*Чайка О. М.*

### **ІННОВАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Процес реформування освіти, що розпочався з часів набуття Україною незалежності, полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, в найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб. Останнім часом значно зріс інтерес до проблеми формування особистості, здатної до творчого, свідомого, самостійного визначення власної діяльності. У сучасному суспільстві високо цінується ініціативність, креативність, самостійність суджень в ухваленні рішень. Таким чином, на одне з перших місць в освіті виходить завдання розвитку самостійності майбутніх фахівців різних спеціальностей, підвищення рівня їх творчого потенціалу, що забезпечить високу ефективність особистісного та професійного зростання людини, її життєвий успіх, оптимальну організацію свого життя.

З урахуванням сучасних тенденцій розвитку вищої школи, вимог Болонського процесу, поступового переходу системи освіти до компетентнісної парадигми, самостійна діяльність є домінуючою серед інших видів навчальної діяльності, що обумовлює необхідність розвитку творчої самостійності студентів у процесі їх професійної підготовки. Зазначимо, що у вищій навчальній закладі приходить молодь, яка має різний рівень сформованості творчих здібностей і навичок самостійної діяльності. Особистість, яка не вміє самостійно мислити і діяти, не зможе виявити творчі (креативні) можливості й задатки, надані їй природою. Тому завдання педагога полягає в тому, щоб максимально розвинути в індивідуальності студента це творче начало.

У сучасній освітній моделі підготовки вчителя зарубіжної літератури одне з головних завдань полягає в тому, щоб допомогти студентам зрости у творчій самостійності, дати їм відчуття радості від подолання труднощів, переконати в здатності мислити творчо, самостійно орієнтуватися в сучасному інформаційному середовищі, навчити їх розуміти свої здібності й можливості через включення в самостійну творчу діяльність, забезпечити належні умови для

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

професійної самоорганізації та самореалізації. Але не завжди самотійна діяльність є показником здатності до творчості. Творчою самотійна діяльність буде лише тоді, коли в студентів достатньо сформовані вміння розпізнавати, визначати проблему, самотійно створювати власний алгоритм у ході розв'язання суперечностей, конструювати об'єктивно нове.

З огляду на зазначене вище важливо розмежовувати поняття “самотійність” і “творча самотійність” студентів у навчальній діяльності (рис. 1):

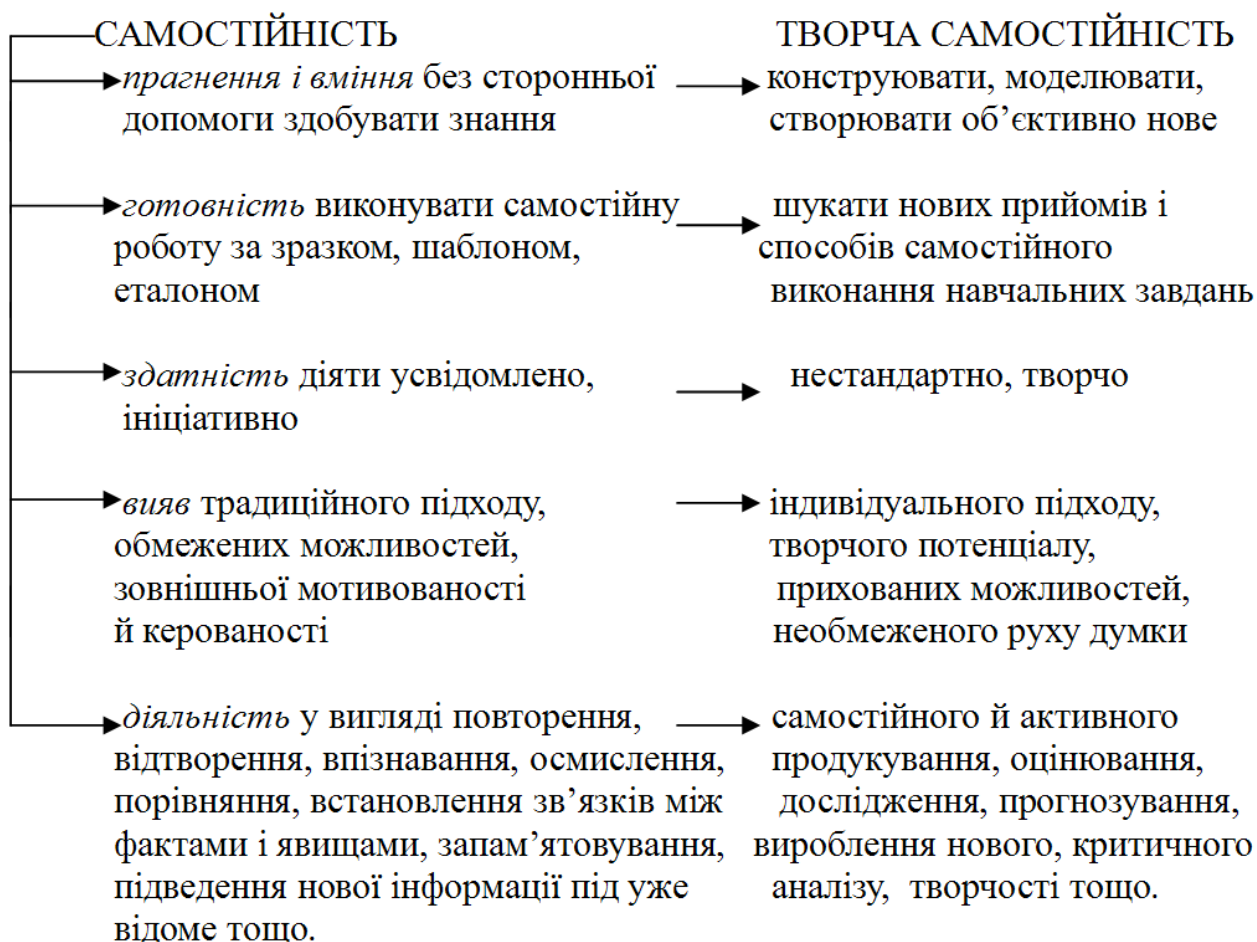


Рис. 1. Відмінність між самотійністю та творчою самотійністю студента

Незважаючи на відносну новизну і малодосліджуваність поняття “творча самотійність”, у наукових розвідках усе частіше можна зустріти його застосування і висвітлення [2, 3, 4, 6]. У більшості визначень робиться акцент на розкритті творчої самотійності як важливої передумови успішної навчальної діяльності людини, що

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

проявляється в умінні самостійно мислити та працювати. Але майже не приділено уваги “творчому внеску” суб’єкта в процес самостійної діяльності, що має принципове значення для професійного становлення майбутнього словесника.

Тим самим, аналіз і переосмислення довідникової і наукової літератури допомагає сформулювати таке визначення *творчої самостійності*: це є якість особистості, яка характеризується внесенням елементів новизни у свою діяльність, усвідомленням власної здатності аналізувати і створювати “новітню продукцію” та відзначається критичністю мислення, продуктивністю і цілим комплексом умінь, які забезпечують високий рівень навчальної діяльності.

Відтак, стає очевидним той факт, що в процесі освоєння студентом-філологом майбутнього фаху необхідно комплексно сформувати блок основних умінь, спрямованих на високий особистісний професійний результат (рис. 2).

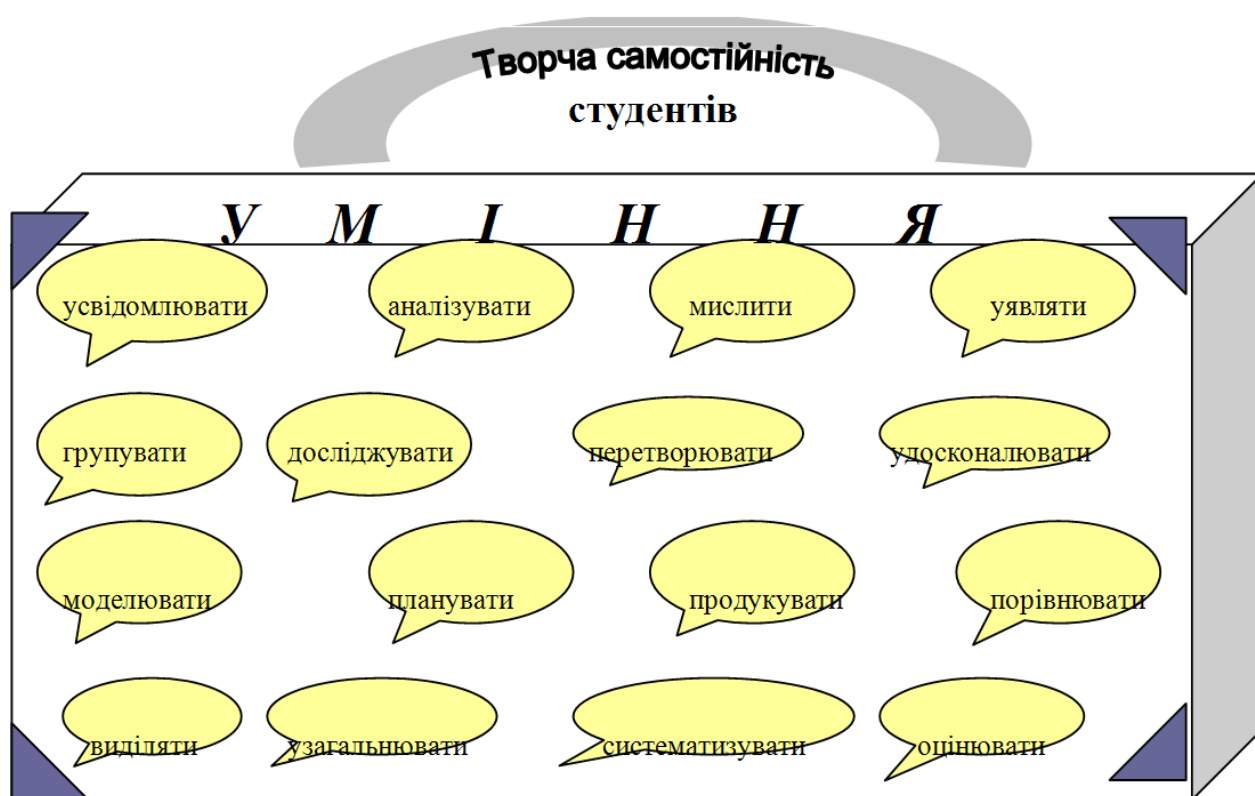


Рис. 2. Комплекс умінь, якими позначається творча самостійність студента-філолога

Таке бачення основних професійно-методичних умінь студента-філолога зумовлюється багатоаспектністю та інтегративністю творчої

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

самостійності як базової якості особистості майбутнього вчителя зарубіжної літератури.

У системі вітчизняної професійної підготовки словесника одне з чільних місць займає університетський курс “Методика викладання зарубіжної літератури”, який передбачає теоретико-практичне засвоєння студентами-філологами закономірностей і принципів педагогічної діяльності, опанування системою методологічних і методичних положень викладання предмета, віднаходження майбутніми словесниками індивідуального стилю педагогічної діяльності в процесі оволодіння спеціальністю. Майбутньому вчителю важливо не лише усвідомити специфіку викладання літератури в сучасній школі, а й набутти певну перспективу, уявлення про можливі шляхи власної творчої роботи в школах того чи іншого профілю.

Акцентовані на особистісно-орієнтовану парадигму освітні завдання вимагають від учителя-словесника інноваційних підходів до розв’язання проблем освіти, що зумовлює необхідність розвитку творчих здібностей і творчої самостійності студентів-філологів, пошуку нестандартних підходів і рішень у формуванні їхньої готовності до майбутньої педагогічної діяльності. Цей процес безпосередньо пов’язаний із включенням особистості студента в різні види діяльності з метою вироблення різних способів виконання завдань у стандартних і нестандартних умовах та формування творчої, самостійної активності, ініціативності в професійному самовдосконаленні.

*Інноваційна стратегія розвитку творчої самостійності майбутніх філологів* покликана формувати у студентів професійно-методичні вміння, стимулювати їхню науково-методичну творчість, прищеплювати творче ставлення до вчительської праці, виховувати в них прагнення вдосконалювати свою педагогічну освіту, самостійно працювати з навчально-методичною літературою. Її результативність забезпечується *комплексним підходом*: спочатку студенти засвоюють теоретичний матеріал під час лекцій, потім він ілюструється прикладами на лабораторних заняттях, після чого майбутні спеціалісти самостійно готуються до розгляду основних теоретичних питань, програвання фрагментів уроків з наступним їх аналізом за попередньо складеними планами на практичних заняттях. Також студенти залучаються до самостійної дослідницької діяльності, індивідуального творчого пошуку в позааудиторний час. Перехід від



### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

теорії до практики повністю задовольняє розв'язання порушеної проблеми.

Основою ефективного розвитку творчої самостійності майбутніх словесників є їхні власні зусилля і прагнення сформувані необхідні професійні вміння та навички, тому вдосконалення методичної підготовки молодого спеціаліста вибудовуємо на стимулюванні його активності, самостійності та творчості в навчальній діяльності, зокрема:

- заохоченні до різних видів самостійної роботи, самоаналізу й самоконтролю;
- залученні до розв'язання проблемних ситуацій, до оригінальних рішень у нестандартних ситуаціях, що сприяє самостійним, творчим та рішучим діям;
- сприянні активній взаємодії викладача і студента;
- створенні діалогічних ситуацій, навчальних дискусій;
- ініціюванні дослідницько-пошукової, проектної і творчої роботи, діяльності творчих груп;
- застосуванні колективної та ігрової форм роботи тощо.

*З метою підвищення інтересу до навчально-пізнавальної діяльності та формування мотивації розвитку творчої самостійності* викладач має змінити ставлення студентів до лекції як до пасивної форми організації навчання. Зазначимо, що її переваги полягають у можливості цілісного систематизованого викладу навчального матеріалу, в економічності (порівняно із самостійною роботою вона економить час студентів), оперативності (дозволяє включати в навчальний процес новітній науковий і фактичний матеріал), об'єктивності (лектор неупереджено висвітлює ті проблеми, з яких існують полярні погляди й суперечливі концепції), впливовості (викладач має змогу здійснювати вплив на формування ціннісних орієнтацій студентів, сприяти розвитку їх творчого мислення й залучати до творчої взаємодії), емоційності (емоційне забарвлення лекції в поєднанні з глибоким науковим змістом створює гармонію думки, слова і сприйняття слухачів). А певні недоліки (пасивність, блокування самостійного мислення, механічне сприймання слова лектора), на які вказують супротивники лекційного викладу матеріалу, значною мірою можна усунути правильною методикою й раціональною побудовою викладу матеріалу.

У практиці вищого навчального закладу важливо відходити від традиційних типів лекцій інформативно-повідомлювального

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

характеру і практикувати все більшу кількість новаторських різновидів лекційних занять, що сприяють розвитку самостійності, творчості, ініціативності у розв'язанні методичних проблем студентами (рис. 3).

Охарактеризуємо нові варіанти подачі лекційного матеріалу, спрямовані як на інтенсифікацію навчального процесу, так і на розвиток особистісних якостей, зокрема *творчої самостійності студентів*.

Проблемна лекція характеризується постановкою навчальних проблем-завдань перед студентами, які вони повинні *розв'язати самостійно на засадах творчо-критичного мислення*, отримавши таким чином нові знання. Така лекція поєднує проблемне навчання, *творчий підхід* та інформаційне начало. Частину знань студент отримує у готовому вигляді, а частину здобуває самостійно.



Рис. 3. Традиційні й інноваційні типи лекцій

Лекція-бесіда чи діалог з аудиторією характеризується високою емоційністю й залученням студентської аудиторії до *творчих роздумів* над науковими істинами. Під час проведення такої лекції акцентується увага студентів на найбільш важливих питаннях теми, розповідаються цікаві історії, добираються яскраві приклади.

Певні відмінності від лекції-бесіди має лекція-дискусія. У ході такої лекції педагог, викладаючи навчальний матеріал, організовує вільний обмін думками в інтервалах між логічними розділами за

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

допомогою окремих прикладів у вигляді *творчих ситуацій* або коротко сформульованих *проблем*, що *створює сприятливу атмосферу для розвитку творчих здібностей студентів*.

Моделювання професійної діяльності є характерним і для проведення лекції-ділової гри. Ділова гра являє собою перетворення теоретичних знань у практичну діяльність. Педагог разом зі студентами обирає й характеризує ролі, визначає повноваження, інтереси і засоби діяльності тієї чи іншої особи. В ході проведення такої лекції моделюються найбільш характерні види професійної взаємодії шляхом гри за заданими правилами. Обов'язковим є всебічне колективне обговорення навчальних проблем та імітованих ситуацій, що *активізує самостійність думок студентів, сприяє виробленню нової інформації і створює атмосферу творчої співпраці*.

Проведення лекції-візуалізації відбувається у вигляді зв'язного і розгорнутого коментування педагогом підготовлених візуальних матеріалів, які повністю розкривають тему заняття, забезпечують систематизацію набутих знань, засвоєння нової інформації, створення й розв'язання проблемних ситуацій, демонструють різні способи візуалізації.

Лекція-майстерня – це концентрація методів і прийомів активного навчання, *спрямованих на розвиток творчих здібностей, формування активної і самостійної особистості*. Мета такого заняття полягає в підведенні студента до психологічного стану "осяяння", тобто відкриття нового бачення певного явища чи проблеми, самостійне пізнання істини. Студенти отримують нові знання шляхом самостійного чи колективного відкриття основних положень навчального матеріалу, вступають у творчі діалогічні відносини (співтворчість, співбесіду, співвідчуття), оцінюють, співставляють і висловлюють власні думки.

Ознака, на яку вказує назва того чи іншого типу лекції, є домінуючою. Але це не означає, що під час проведення одного типу лекції втрачаються інші ознаки. Описані вище лекційні варіанти можуть успішно доповнювати традиційну лекцію-інформацію, будучи використаними як елементи традиційної форми на окремому етапі (частині) заняття або в повному обсязі лекційного часу на одному або декількох заняттях. Може бути розроблений авторський лекційний курс у будь-якій із окреслених форм [1].

Проведення інноваційних лекцій передбачає три етапи: підготовчий, основний (власне проведення) та етап аналізу.

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

*Підготовчий етап* займає набагато більше часу, ніж саме читання лекції. Мета цього етапу полягає в якісній підготовці викладача до лекції, виробленні власного алгоритму роботи, постановці випереджальних завдань творчим групам студентів з ціллю розвитку професійних якостей майбутнього вчителя літератури, зокрема творчої самостійності.

Для реалізації поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

1. Сформулювати тему лекції, яка б відповідала таким критеріям:

- науковість, повнота, правильність;
- логічність, чіткість й лаконічність;
- спрямованість на проблемний характер;
- зацікавлення новою інформацією;
- прогнозування творчо-критичного мислення.

2. Визначити триєдину мету лекції з урахуванням важливого конструктивного елемента дослідно-експериментальної роботи – досягнення *високого рівня творчої самостійності студентів як базової якості майбутнього вчителя-словесника*.

3. Окреслити завдання заняття:

- дидактичні (закласти фундаментальні основи представленої теми, допомогти осмислити ключові поняття, підготувати до подальшої самостійної роботи над окремими питаннями лекції, підвести до власних суджень про певне явище тощо);

- практичні (оволодівати навичками конспектування, обговорення важливих питань, аналізувати й узагальнювати теоретичні й практичні методичні проблеми, навчальні ситуації тощо);

- розвивальні (формувати основні вміння, спрямовані на високий особистісний професійний результат, розвивати інтелектуальний і творчий потенціал, творчо-критичне мислення, спостережливість, активність, самостійність студентів тощо);

- організаційні (керувати творчою самостійною роботою студентів у ході заняття, залучати до активної участі в обговоренні, вчити бачити проблеми й самостійно їх розв'язувати, відстоювати власну думку тощо);

- контролюючі (контролювати рівень сприймання й усвідомлення навчального матеріалу за допомогою постановки різноманітних запитань і завдань).

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

4. Підібрати епіграф до лекції, який підведе до усвідомлення і розкриття головної думки заняття, вплине на створення певного емоційного настрою. До епіграфа на занятті викладач може звертатися неодноразово, залучати студентів до з'ясування семантики епіграфічної цитати й осмислення смислових зв'язків епіграфа й теми лекції.

5. З'ясувати ключові поняття й терміни, основні думки, які необхідно розкрити й засвоїти під час лекційного викладу матеріалу. Продумати й чітко сформулювати питання теми, розмістити їх у логічній послідовності. Скласти план лекції, який має містити не більше трьох-чотирьох груп питань. Не виключено, що в процесі подальшої роботи план може коригуватися.

6. Опрацювати наукову та навчальну літературу, інформаційні та довідникові матеріали. Накопичити фактологічний матеріал у вигляді тез чи конспекту лекції. Виділити три-чотири джерела, в яких тема представлена найбільш повно, для рекомендації студентам у ході проведення заняття.

7. Систематизувати матеріали і підготувати модель тексту лекції. Продумати виступ за конспектом, який має бути вільним, логічно обдуманим, інформативним, послідовним, виразним, емоційним тощо. Для цього відібрати головні факти, проаналізувати їх та узагальнити, відібрати низку аргументів, визначити об'єм відомостей для повідомлення студентам.

8. *Продумати і спланувати випереджальні завдання для творчої групи студентів, асистентів лектора, які активізують пізнавальну, дослідницьку, практичну, творчу діяльність суб'єктів навчання і спрямують їхню самостійну роботу. Це один із найвідповідальніших моментів підготовки, який розкриє творчий потенціал студентів, їхню готовність діяти самостійно, нешаблонно, формуватиме навички організації майбутньої навчально-професійної діяльності.*

З метою залучення майбутніх словесників до співробітництва пропонуємо такі види завдань:

- оформити дошку (запис теми, епіграфу, плану, розміщення наочного матеріалу), переносний стенд, організувати виставку книг, ознайомити з новинками періодики та книговидавництва;

- підготувати презентацію, виступ, повідомлення різного характеру;

- скласти бібліографію з певної теми;

- підібрати або ж самостійно виготовити наочний і дидактичний

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

матеріали до теми лекції, підготувати ТЗН до використання на занятті;

- провести роботу з епіграфом, словником ключових термінів і понять;

- виконати наукове дослідження окремого питання лекції за допомогою опрацювання статей, монографій, розділів підручника;

- вивчити передовий педагогічний досвід учителів зарубіжної літератури;

- провести спостереження за діяльністю студентів на занятті, написати звіт, відгук або ж рецензію тощо.

9. Підготувати систему проблемних або ж риторичних запитань з метою актуалізації знань слухачів, активізації творчо-критичного мислення, спонукання до висловлювання власної точки зору, обміну думками тощо.

10. Спрогнозувати і продумати різні варіанти проведення лекційного заняття, зважаючи на непередбачуваність ситуацій або ж зміну обставин.

*Основний етап* визначає власне читання лекції викладачем за попередньо продуманим і складеним конспектом. Його мета – виклад основного змісту навчального матеріалу з теми, аналіз та узагальнення висунутих наукових ідей і положень, удосконалення навичок активного сприймання великого за обсягом матеріалу, виділення основного, конспектування, відпрацювання дослідницьких умінь, набуття практичного досвіду, розвиток творчої самостійності, аналітичного й творчо-критичного мислення.

У ході його проведення розв'язуються наступні завдання:

1. Психологічне налаштування студентів на сприймання нової інформації (мотивація актуальності теми лекції, постановка завдань, огляд головних питань плану, рекомендація літератури для самостійного опрацювання теми).

2. Послідовний виклад основних питань теми. Повідомлення і пояснення окремих фактів, наукових ідей, гіпотез.

3. Підкріплення виголошених тез унаочненням, ілюструванням чи демонструванням схем і таблиць, цитатного матеріалу, випадків із практичної роботи вчителя, відео матеріалів тощо.

4. Постановка риторичних, проблемних, оціночних запитань, завдань на висловлення власної думки, особистого ставлення.

5. Звернення до життєвого досвіду та особистих вражень студентів.

6. Розв'язання проблемних і творчих ситуацій.

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

7. Узагальнення і висновки з кожного питання лекції.

8. Керівництво процесом усвідомлення і засвоєння студентами навчального матеріалу.

9. Підведення загальних висновків. Виділення провідної ідеї лекції.

Позитивні сторони лекції на даному етапі можна підсилити за рахунок:

- встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем та студентами;

- стимулювання активності студентів, розвитку їхнього критичного, творчого мислення за допомогою постановки проблемних питань, залучення їх до дискусії, діалогу, висловлювання власних міркувань;

- заохочення студентів до роботи в творчих групах, спільного пошуку переконливих аргументів у розкритті теми, вивчення досвіду роботи кращих учителів шкіл;

- регулювання уваги студентів, спонукання їх стежити за власними думками, аргументувати і відстоювати їх;

- створення атмосфери вільного обміну думками з приводу основних положень лекційного матеріалу;

- сприяння формуванню вмінь у студентів ставити запитання і самим шукати відповіді на них;

- відстеження динаміки емоцій студентів, перевірка рівня розуміння та ступеня оволодіння ними навчальної інформації;

- здійснення міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків.

*Завершальний етап* проведення лекції – *аналіз*. Його мета – аналіз і оцінка всіх компонентів лекції задля чіткого усвідомлення реальних результатів проведеної роботи та подальшого коригування. Він передбачає виконання таких завдань:

1. Аналіз змісту навчального матеріалу, його інформаційної цінності;

2. Оцінка методики проведення лекції;

3. Розбір керівництва роботою студентів;

4. Визначення досягнення дидактичних і розвивальних цілей;

5. Осмислення виховного впливу;

6. З'ясування результативності лекції.

Важливо, щоб аналіз відбувся в той самий день, коли була прочитана лекція. Позаяк у процесі читання лекції відбувається спостереження за ступенем сприймання та розуміння навчального матеріалу, виникають ідеї з приводу її структури, розподілу часу,

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

більш точних формулювань, ефективності обраних методів і прийомів, тому після прочитання їх необхідно взяти на озброєння.

Даний етап реалізується двома способами: зовнішнім аналізом (студентським) і внутрішнім аналізом (самим лектором). Студентський аналіз носить характер емоційного відгуку на прочитану лекцію, а головна суть самоаналізу полягає в оцінці якості лекції, з'ясуванні допущених прорахунків і помилок з метою їх усунення в подальшому.

Студентський аналіз проводиться після кожного лекційного заняття і передбачає домашню самостійну роботу студентів у формі письмових відповідей на запропоновані викладачем запитання. Такий вид роботи допоможе скласти уявлення не тільки про певний рівень обізнаності студентів із щойно вивченої теми, усвідомлення ними основних її ідей, а й виявити творчу самостійність майбутніх словесників, сформованість їхніх аналітичних умінь, оціночних суджень та творчо-критичного мислення. Студентам пропонується дати короткі й аргументовані відповіді на наступні питання:

1. Чи цікавою була тема лекції? Яке ваше загальне враження від заняття або ж від окремих його частин?
2. Що для вас виявилось найсуттєвішим під час розкриття теми?
3. Що допомогло вам усвідомити систему роботи вчителя-словесника з підготовки і проведення уроків вивчення біографії письменника?
4. Що для вас виявилось найважчим у розумінні й засвоєнні навчального матеріалу?
5. Чи достатньою була кількість переконливих прикладів, обґрунтувань?
6. Які види діяльності ви виконували з найбільшим бажанням? Чому?
7. Як на вашу думку, що було найбільш вдалим, а що не вийшло й чому? Над чим потрібно попрацювати?

Самоаналіз кожного заняття важливий не сам по собі, а задля подальшого творчого розвитку, змін на краще. Скільки б разів не повторювалася лекція, педагог завжди повинен прагнути удосконалювати її. Усвідомлення власних помилок – запорука успіху та вдосконалення професійної майстерності. В основу критеріїв оцінки якості проведеної лекції, за якими відбувається самоаналіз, покладені наступні показники:

правильність визначення теми, мети і завдань;



### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

чіткість структури лекції, логіка викладу, дотримання плану;  
науковість, доступність, аргументованість змісту лекції;

- знання фактичного матеріалу, висвітлення історії питання, розкриття різних концепцій;

- взаємозв'язок з практикою, творчий підхід до розкриття навчального матеріалу, оригінальність методичних знахідок;

- необхідність використання різних методів, прийомів і форм роботи;

- доцільність обраних шляхів активізації творчої самостійності й творчо-критичного мислення слухачів;

- керівництво роботою студентів, творчий характер їхньої діяльності;

- наявність і якість методичних питань, правильність їх трактування;

- використання прийомів підтримання уваги слухачів, закріплення матеріалу;

- використання наочних посібників під час читання лекції;

- рівень ораторської майстерності, культури мовлення;

- встановлення контакту з аудиторією;

- результативність лекційного заняття: досягнення поставленої мети, інформаційна цінність;

- зорієнтованість на творчий, розвивальний і виховний потенціал лекційного заняття.

*Визначальна роль інноваційних лекцій під час викладання методики навчання літератури полягає в тому, що вони **створюють ефективні умови для розвитку творчої самостійності майбутніх словесників**: сприяють власній інтерпретації змісту навчального матеріалу, формулюванню проблемних і риторичних питань, віднаходженню оригінальних і нестандартних варіантів їх вирішення, допомагають студентам створювати нові знання і набувати професійні вміння, активізують прийоми творчого і критичного мислення.*

Встановленню зв'язку теорії з практикою, інтеграції знань теоретико-дослідницького характеру сприяють лабораторні і практичні заняття з дисципліни. Але спершу з'ясуємо суттєві відмінності між ними:

- по-перше, вони різняться цільовими установками. Якщо на лабораторному занятті необхідно дослідити ті чи інші явища навчального процесу, та на практичному занятті – відпрацювати

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

практичні вміння та навички в застосуванні певних методів, прийомів, видів діяльності тощо;

- по-друге, на лабораторних заняттях варто чітко усвідомлювати й уявляти теоретичні положення, викладені на лекціях, з метою їх поглибленого вивчення. А закріплюються ці теоретичні положення вже на практичних.

Відповідно цим твердженням змінюємо послідовність проведення аудиторних занять з дисципліни “Методика викладання зарубіжної літератури”: після лекцій проводимо лабораторні заняття, а за ними – практичні.

*Мета лабораторних занять* – усвідомлення студентами науково-теоретичних положень предмета, перетворення їх у засіб вирішення навчально-дослідницьких, а потім реальних практичних завдань, оволодіння методами, прийомами та технологіями практичної педагогічної діяльності.

Проводяться лабораторні в аудиторіях з використанням необхідних засобів навчання, які імітують умови шкільного навчального процесу, або ж в умовах реального професійного середовища – у загальноосвітній школі. Для досягнення найкращого результату залучаються різні види діяльності: дослідження й аналіз досвіду вчителів зарубіжної літератури, вивчення шкільної документації, навчання роботи з нею, використання аудіовізуальних (мультимедійних) технологій, програвання різноманітних навчальних ситуацій, фрагментів уроків з подальшим їх аналізом.

Кожне заняття повинно мати свою форму проведення (спостереження, чи апробацію власних методичних розробок, чи вивчення передового педагогічного досвіду), методичну специфіку залежно від характеру навчальної діяльності студентів, досвіду і методичних концепцій викладача.

Проведення лабораторних занять передбачає проходження трьох етапів (рис. 4).

Наступною ланкою методичної підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури є проведення *практичних занять*. Їхня мета – організація детального розгляду і закріплення окремих теоретичних положень методики викладання зарубіжної літератури та формування вмінь і навичок їх практичного застосування за допомогою індивідуального виконання студентами системи практичних завдань різного рівня складності: від презентації книг до створення і вирішення педагогічних ситуацій,

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

представлення передового педагогічного досвіду, інсценізації віршів, уривків творів, проведення фрагментів уроків різних типів тощо.



*Рис. 4. Етапи проведення лабораторного заняття*

Єдиної методики проведення практичних занять не існує, кожен навчальний заклад використовує власні розробки, однак основних положень дотримуються всі. На результативність практичного заняття впливає попередня розробка плану з інструктивно-методичними матеріалами, спрямованими на розвиток творчої самостійності майбутніх учителів-словесників. Тематика і план практичної роботи заздалегідь доводяться до відома студентів, щоб вони самостійно опрацьовували лекційний матеріал, рекомендовану літературу, за потреби – готували необхідні дидактичні матеріали і виконували домашні завдання.

Проведення практичних занять має ґрунтуватися на попередньо підготовленому методичному матеріалі – тестах для виявлення ступеня оволодіння студентами теоретичними положеннями, завданнях різного рівня складності для розв'язування їх студентами на занятті та необхідних дидактичних засобах. Підготовка до занять здійснюється за рахунок часу, відведеного на позааудиторну самостійну роботу студентів.

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Методика проведення експериментальних практичних занять також складається із трьох взаємообумовлених етапів (рис. 5).

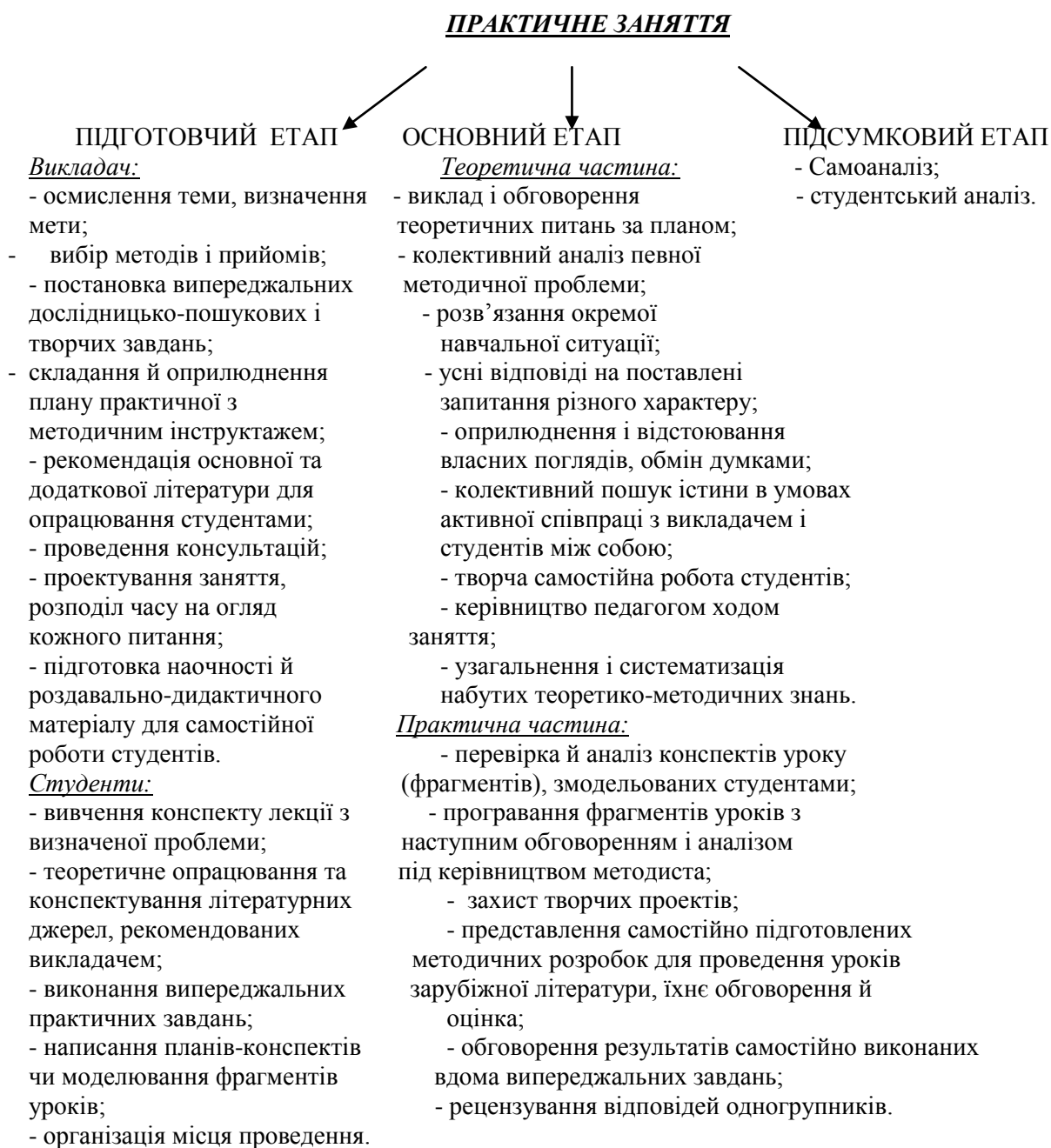


Рис. 5. Етапи проведення практичного заняття

У зв'язку із загальною тенденцією комунікативно-діяльнісного підходу до навчання практичний курс методики варто будувати на основі діалогічного принципу взаємодії між викладачем-методистом та студентами – майбутніми вчителями зарубіжної літератури. Тому за характером дослідницько-пізнавальної і творчої діяльності

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

студентів виокремлюємо такі різновиди практичних занять з методики викладання зарубіжної літератури:

1. *Репродуктивно-творчі*, які передбачають репродуктивну форму викладу матеріалу з метою підтвердження правильності теоретичних знань, отриманих на лекції. Творчий підхід ґрунтується на визначенні творчої діяльності основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості й реалізується через виконання студентами завдань творчого характеру.

2. *Пошуково-творчі*, на яких проблемна форма викладу матеріалу є домінуючою. Ступінь правильності та оригінальності знайденого розв'язання проблеми оцінюється в процесі спілкування з іншими студентами, які працюють над цією ж проблемою, тому проблемні завдання і запитання можуть мати як індивідуальний, так і колективний характер. Пошуково-творча робота сприяє набуттю певного рівня знань, досвіду пошуково-дослідницької і конструкторської діяльності, формуванню вмінь аргументовано відстоювати свою точку зору та розвитку творчої самостійності студентів.

3. *Дослідно-творчі*, які проектуються і проводяться викладачем та студентами на засадах тісної й активної співпраці. Педагог визначає лише тему й мету заняття; усі інші складові й етапи його проведення він планує у взаємодії з майбутніми вчителями-словесниками. Керівну роль на підготовчому й основному етапах проведення практичного заняття відіграють студенти з яскраво вираженими творчими здібностями. Такий вид заняття потребує багато часу на підготовку теоретичних досліджень, завдань практичного характеру, а тому ефективність і результативність його проведення забезпечує групова форма організації діяльності студентів.

Результатом лабораторно-практичного курсу методики викладання зарубіжної літератури має стати творчий характер розв'язання дидактично-методичних завдань: формулювання проблеми, проектування й моделювання уроку, його реалізація під час заняття та аналіз отриманих результатів. Мета таких видів роботи – наближення студентів до майбутньої професії, вироблення творчого ставлення до обраного фаху.

*Суттєвого покращення рівня теоретичних знань та професійних умінь і навичок, розвитку творчої самостійності майбутніх учителів*

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

*зарубіжної літератури, особливо в умовах обмеженої кількості годин, досягаємо запровадженням систематичної самостійної роботи студентів.*

Самостійна робота – це діяльність студентів, яка полягає у свідомому й активному, безперервному й поступовому накопиченні знань та самооцінюванні навчальних досягнень; у самостійному визначенні мети і способів розв'язання поставлених завдань на основі пізнавальних потреб та інтересів; у виборі власного шляху створення творчого освітнього продукту; в аналізі результату.

*Мета самостійної роботи студентів:*

- розширення, поглиблення, закріплення набутих знань;
- розвиток творчих здібностей, самостійності, активізація розумової діяльності;
- формування навичок науково-дослідної роботи;
- сприяння творчому сприйняттю й осмисленню навчального матеріалу;
- вироблення морально-вольових зусиль, потреби у безперервному самостійному накопиченні знань.

Самостійна робота студентів (СРС) будується за принципом взаємодоповнюваності практичної діяльності під час аудиторних занять і виконання випереджальних домашніх завдань, спрямованих на відпрацювання тих чи інших методичних прийомів і розвиток творчої самостійності майбутнього фахівця. Також самостійна робота студентів передбачається в ході опрацювання наукової і навчально-методичної літератури, аналізу отриманої інформації у формі перевірки конспектів або ж колективних обговорень прочитаного під час консультацій та індивідуальної роботи зі студентами. Обсяг і зміст самостійної роботи студентів визначається робочою програмою навчальної дисципліни, методичними рекомендаціями, завданнями викладача, що винесені на практичні заняття чи позааудиторну самостійну роботу.

Зміст СРС охоплює такі види роботи: *опрацювання нормативних документів, наукових праць, навчально-методичної літератури, аналіз шкільних програм та підручників, вивчення лекційних матеріалів, окремих тем навчальної дисципліни; підготовка до лабораторних, практичних занять; виконання практичних завдань творчого рівня складності тощо.*

Одним із головних аспектів організації самостійної роботи є розробка різних видів завдань за цільовим призначенням:

1. Вивчення нового матеріалу: читання, конспектування та тезисний виклад додаткових наукових праць; опрацювання

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

навчально-методичної літератури; ознайомлення з нормативними документами; перегляд відеозаписів тощо.

2. Поглиблене вивчення матеріалу: підготовка до лабораторних, практичних занять, тестового контролю, модульних контрольних робіт, виконання практичних завдань; аналіз шкільних програм та підручників тощо.

3. Вивчення матеріалу з використанням елементів творчості: підготовка доповідей за результатами власних досліджень; огляд з проблемних питань; виконання лабораторних робіт з елементами творчості; участь у ділових іграх і в розв'язанні проблемних ситуацій тощо.

4. Удосконалення теоретичних знань, вироблення дослідницько-творчих навичок: створення власних творчих проєктів, презентацій; моделювання планів-конспектів уроків зарубіжної літератури тощо [5].

Самостійна робота студентів не є максимально індивідуалізованою, тому з метою якнайповнішої реалізації творчих можливостей суб'єктів навчання через індивідуально-спрямований розвиток здібностей до навчання, науково-дослідної роботи і творчої діяльності розробляються індивідуально-дослідні завдання у межах кожного змістового модуля, які студенти виконують протягом року. Вони мають на меті поглиблення, узагальнення та закріплення знань у процесі навчальної діяльності та їх творче застосування на практиці.

Тому поряд з аудиторною і самостійною роботами вагоме місце у діяльності студента й розвитку його творчої самостійності займає індивідуальна робота. Термін "індивідуальна робота студента" в кредитно-модульній системі навчання має неоднозначне визначення. З позиції студента – це самостійна пізнавально-творча діяльність, спрямована на виконання індивідуальних завдань, зміст яких враховує індивідуальні особливості студентів, їхні інтереси, потреби, прагнення. З позиції викладача – це індивідуальна форма навчання, спрямована здебільшого на поглиблене вивчення студентами дисципліни і виконання ними наукових досліджень та інших творчих завдань [5, с. 286].

З огляду на подані трактування робимо висновок, що індивідуальна робота є формою організації навчального процесу, яка передбачає створення умов для реалізації творчої самостійності студентів через науково-дослідну роботу та творчу самостійну діяльність.

### РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

---

Запропонована інноваційна стратегія демонструє один із можливих творчих підходів до вивчення університетського курсу методики викладання зарубіжної літератури, сприяє розвитку творчої самостійності студентів, оскільки забезпечує суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачем і студентом, дає можливість майбутнім словесникам самостійно спланувати терміни та обсяги змістової складової навчальної діяльності, спрогнозувати її результативність, допомагає прояву їх власних творчих здібностей, фантазії, уяви, а головне – формує натхнення ставлення до своєї майбутньої професії як певного виду художньої творчості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія / Ольга Миколаївна Куцевол. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
2. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1977. – 240 с.
3. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : підручник / Леся Федорівна Мірошніченко. – К. : Видавничий Дім "Слово", 2010. – 432 с.
4. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся: дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения творчества / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1972. – 184 с.
5. Університетська освіта (вступ до фаху) : навч. посібник / І. Г. Костирко, Л. Б. Гнатишин, Л. П. Петришин, М. П. Гарасим. – Львів : Вид-во "Магнолія 2006", 2011. – 350 с.
6. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с.



## ВИСНОВКИ

---

Модернізація професійної підготовки креативних фахівців пов'язана із входженням України в європейський та світовий освітній простір і характеризується поєднанням традицій, що склалися у вітчизняній вищій школі, з інноваційними підходами. Для сучасної системи вищої освіти притаманні такі тенденції: орієнтація на європейські та світові освітні стандарти, розвиток багаторівневої освітньої системи, потужне збагачення ВНЗ сучасними інформаційними технологіями, розвиток інноваційних креативних технологій навчання, поширення дослідницько-експериментальної роботи з апробації нових навчальних планів, створення авторських програм, науково-методичного забезпечення тощо.

У вітчизняній системі вищої освіти простежуються і загальні тенденції розвитку: спрямованість на формування креативного фахівця, розвиток його духовно-моральних і професійних якостей, здатності до наукового пошуку у сфері перспективних напрямів теорії і методології досліджень й новітніх науково-методичних розробок; оптимістичний погляд на можливості усіх дітей, незалежно від їх природного потенціалу і соціального положення, розвиток інклюзивної освіти за умови кваліфікованого педагогічного супроводу; посилення індивідуалізації та диференціації освітнього процесу шляхом розвитку варіативних освітніх програм, орієнтованих на різні категорії фахівців; активний пошук нової методичної системи, яка спрямована не тільки на когнітивну, але й на емоційну та підсвідому сферу студента як суб'єкта навчального процесу; упровадження принципів ціложиттєвого навчання, трансформування змісту вищої освіти, що передбачає посилення педагогічної та гуманітарної її складових.

Доведено, що сучасна професійна освіта ґрунтується на таких парадигмальних засадах як: парадигма діалогу культур, міждисциплінарна парадигма, парадигма цілісності, рефлексивна парадигма та парадигма новітньої професійної та педагогічної діяльності, людиноцентриська освітня парадигма, парадигма креативного мислення та інноваційного розвитку. Модернізація освіти передбачає її трансформацію на рівень сучасних суспільних

вимог, новітніх психолого-педагогічних досягнень та здобутків вітчизняного та світового досвіду.

Важливим є увага науковців до дослідження категоріально-термінологічного простору. Практично у кожному дослідженні на основі вивчення різних позицій вітчизняних та зарубіжних науковців розглядалися та всебічно аналізувалися базові поняття, що ґрунтувалися на концептуальних положеннях діалектики загального, особливого, одиничного. Наведено результати наукового аналізу у вигляді сформульованих ключових понять проведеного дослідження.

У роботі проаналізовано історико-педагогічні, теоретико-методологічні, методичні засади та прикладні аспекти, досвід інноваційних закладів вищої освіти, виявлено закономірності функціонування та розвитку інноваційних освітніх процесів. Розглянуто інноваційну спрямованість педагогічної діяльності, що містить і таку складову, як упровадження результатів педагогічних досліджень у практичну площину.

Сучасний рівень розвитку теорії і методики професійної освіти, складність, багатовимірність педагогічної практики потребує звернення до різноманітних підходів, як до таких, що пройшли широку апробацію, так і до інноваційних наукових підходів. У дослідженні представлено сукупність комплексів наукових підходів, які відображають логіку професійної підготовки майбутніх фахівців: загальнометодологічні наукові підходи, які цілеспрямовують професійно-педагогічну підготовку майбутніх фахівців: історико-педагогічний, цивілізаційний, фундаменталізаційний, парадигмальний, системний, синергетичний, інтегративний, амбівалентний; професійно-орієнтовані підходи, які характеризують, суб'єктів освіти та їх взаємодію: суб'єкт-суб'єктний, особистісно орієнтований, діалоговий, персонологічний, індивідуальний, диференційований, ресурсний; підходи, які обґрунтовують як загальне, так і особливе у професійній підготовці фахівця, зокрема її структуру, зміст, форми, методи: професіографічний, герменевтичний, задачний, контекстний; підходи, які характеризують процесуальні характеристики професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: праксеологічний, діяльнісний, технологічний; ціннісно-сміслові наукові підходи: аксіологічний, культурологічний, середовищний, регіональний; підходи, які характеризують результативні характеристики професійно-педагогічної підготовки:

акмеологічний, компетентнісний; рефлексивний; інноваційні підходи, які окреслюють інноваційну спрямованість професійно-педагогічної підготовки фахівця: проектний, конструктивний, творчий, інноваційний, креативний, евристичний. У роботі аналізуються кожен з представлених підходів і наводяться приклади їх практичного впровадження у професійну підготовку фахівця.

Розглянуто інноваційні наукові підходи у творчій педагогічній діяльності та професійній підготовці майбутнього вчителя. З цією метою окреслено специфіку педагогічної творчості, яка пов'язана з характером процесу та його результатом – зростаючою особистістю. Специфічним є сам процес як взаємотворчість партнерів, і результат – знання, вміння, навички, здібності, почуття, ідеали. Тому важливо розвивати у майбутніх педагогів прагнення до творчого пошуку, інновацій.

У монографії висвітлено особливості інноваційного зарубіжного та вітчизняного досвіду. Проаналізовано інноваційні освітні технології в системі професійно-педагогічної підготовки сучасно фахівця. Важливу роль відіграє інноваційна позиція викладача вишу, яка характеризується креативністю, творчою активністю, мобільністю, здатністю до сприймання і реалізації новітніх ідей, розвиненою рефлексією, спрямованістю на проєктований результат. Інноваційна спрямованість професійної освіти визначається активними євроінтеграційними процесами, потребою оновлення системи вищої освіти, її методології, технології і методики організації навчально-виховного процесу, утвердженням креативної позиції педагога, урахуванням особливостей сучасних ринкових відносин, необхідністю готувати конкурентноспроможного фахівця. Нагальною постає проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки у практику, що потребує розробки теорії створення інновацій у системі освіти, обґрунтуванні її методології, створення технології практичного застосування освітніх інновацій у контексті виявлених загальних законів протікання інноваційного процесу.

Нині особливого значення набуває проблема підготовки креативних професійно підготовлених фахівців. У роботі представлено результати дослідження науковців різних регіонів України, які розробили інноваційні дослідницькі програми та технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців за різними напрямками, з урахуванням сучасних наукових підходів; технології розробки нового покоління навчально-методичного

забезпечення навчального процесу. Інноваційні напрацювання у ВНЗ засвідчили про суттєві зміни у процесі підготовки майбутніх фахівців: сформовані цільові установки на ідеї гуманістичної, особисто-орієнтованої педагогіки; зріс рівень готовності майбутніх фахівців учителів до інноваційної діяльності; розширився та збагатився арсенал сучасних інноваційних методів і технологій, форм та засобів, сформувався потреба у самоосвіті, самовихованні, саморозвитку.

У зв'язку з окресленими положеннями необхідно здійснювати підготовку майбутніх фахівців до інноваційної діяльності, що вимагає використання в навчальному процесі інноваційних педагогічних технологій та ІКТ. Визначено пріоритетні шляхи підготовки майбутніх фахівців до інноваційної діяльності: індивідуалізація процесу навчання та розвиток творчого потенціалу студентів; розвиток креативності, гнучкості професійного мислення, здатності орієнтуватися в нових програмах та інноваційних технологіях, методах і прийомах педагогічної діяльності; розвиток здатності до роботи, побудованої на засадах партнерства, діалогу культур; формування інтегративного підходу до викладання предметів педагогічного професійного циклу; формування вмінь і навичок роботи з електронними бібліографічними базами даних; розширення та поглиблення знань у сфері роботи з різними джерелами інформації.

У цьому напрямі важливою постає Концепція формування і розвитку креативного мислення у майбутніх фахівців, що розробляється у вищих навчальних закладах, зокрема у Житомирському державному університеті імені Івана Франка у процесі підготовки майбутніх учителів на основі креативного підходу. Згідно концепції на особливу увагу заслуговують наступні положення: підвищення статусу педагогічної професії у сучасному суспільстві, ролі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у загальній системі освіти; підвищення рівня методологічної освіти – формування у студентів професійного мислення; подальше інтегрування усіх психолого-педагогічних дисциплін в єдину цілісну систему наукового знання про основи професійної майстерності вчителя – розвиток у майбутніх педагогів методологічної культури, ерудиції, здатності до творчого пошуку, гуманних рис особистості; розвиток креативності майбутніх педагогів у процесі навчально-науково-дослідницької та самостійної діяльності.

На основі проведеного дослідження виділено психолого-педагогічні умови, що сприяють упровадженню креативного підходу у процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, орієнтації їх на творчий пошук. Це творча взаємодія викладачів та студентів у навчальному процесі при вирішенні професійно орієнтованих навчальних проблем; актуалізація розвивального потенціалу психолого-педагогічних та професійно-орієнтованих дисциплін; активізація самостійної пізнавальної діяльності студентів; створення творчого, психологічно комфортного середовища у ВНЗ; залучення майбутніх фахівців до науково-дослідної діяльності; співпраця з викладачами-науковцями у межах наукових шкіл, залучення студентів до процесу самооцінки особистісних та професійних досягнень. Водночас креативний підхід передбачає організацію професійної підготовки як процесу розв'язання розвивальних задач, що також представлено у монографії.

Відтак, актуалізована проблема – створення інноваційних дидактичних систем, які б передбачали зміни у цілях, завданнях, змісті, засобах навчальної діяльності, статусі студента і викладача, що передбачає застосування системного підходу за певними вимогами: вибір критеріїв оцінки ефективності запропонованої дидактичної системи, аналіз різнорівневих моделей професійної діяльності; дослідження впливу об'єктивних і суб'єктивних чинників на рівень її продуктивності. На основі визначених концептуальних положень професійної діяльності виділено моделі вищих рівнів досліджуваної діяльності, які розглядаються як еталони, вершини, до яких мають прагнути майбутні фахівці. У різних регіонах України здійснено експериментальні дослідження на основі застосування комплексу наукових підходів, зокрема впровадження у навчальний процес креативного підходу, результати яких представлено у монографії. Важливо відзначити, що у роботі також описано обґрунтування нового покоління професійно орієнтованих навчальних дисциплін для підготовки нової генерації фахівців різних галузей: психолого-педагогічних, медичних, соціономічних, технічних та ін. Науковцями також запропоновано цілий спектр інноваційних та креативних форм, методів, технологій, засобів навчання, які дають змогу побачити перспективи розвитку професії та спрямовують майбутніх фахівців на безперервний саморозвиток, самовдосконалення.

Таким чином, у монографії досліджено методологічні, теоретичні та методичні засади розвитку професійної та

педагогічної освіти, узагальнено досвід ВНЗ різних регіонів України, виявлено та проаналізовано сучасні тенденції процесу модернізації у системі вищої освіти, цілісно представлено комплекс сучасних наукових підходів, на яких має базуватися професійна діяльність майбутнього фахівця та професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя, здійснено певний внесок у розробку теорії вдосконалення професійної діяльності, виявлено сутність та особливості професіоналізму особистості та діяльності сучасного фахівця, представлено ефективні дидактичні системи й експериментальні програми та технології її впровадження у навчальний процес ВНЗ; розглянуто й проаналізовано зміст та основні напрями професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців.

*Перспективні напрями дослідження:* підвищення ролі психолого-педагогічних дисциплін; фундаментальна розробка теоретико-методологічних засад професійної освіти у контексті креативного підходу, удосконалення її терміносистеми; створення цілісної концепції професійної освіти на засадах креативності в Україні, посилення міждисциплінарних досліджень у цій сфері, виявлення та розвиток креативного потенціалу студентської молоді, розробка ціннісно-сміслових детермінант професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, зокрема оволодіння ними основами професійної компетентності на засадах духовно-моральних цінностей; подальша розробка сучасного інноваційного навчально-методичного забезпечення.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

---

**Антонова Олена Євгенівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, академік Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся".

**Аргіропоулос Дімітріс**, доктор педагогіки, професор Пармського, Болонського, Міланського університетів (Італія), референт та науковий координатор міжнародного співробітництва з інклюзивної освіти між Італією, Молдовою, Україною, Болівією, Еритреєю, академік Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся".

**Бекірова Аділе Рустемівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут ПТО НАПН України

**Власенко Ольга Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, член-кореспондент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся".

**Вознюк Олександр Васильович**, доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка, академік Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся".

**Гричаник Наталія Іванівна**, асистент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національний педагогічного університету імені Олександра Довженка.

**Гордійчук Оксана Євгенівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету ім.Ю.Федьковича.

**Данильчук Лариса Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології КОГПА ім. Тараса Шевченка, член-кореспондент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся".

**Донець Світлана Іванівна**, аспірантка кафедри психології Глухівського національний педагогічного університету імені Олександра Довженка.

**Дубасенюк Олександра Антонівна**, доктор педагогічних наук, професор, почесний академік НАПН України, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, академік Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся".

**Дудікова Лариса Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов з курсом латинської мови та медичної термінології Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова.

**Дудник Оксана Миколаївна**, аспірантка кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка.

**Желанова Вікторія В'ячеславівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка, академік Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся".

**Зуєва Альона Борисівна**, молодший науковий співробітник лабораторії електронних навчальних ресурсів Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

**Козлакова Галина Олексіївна**, доктор педагогічних наук, професор Національного авіаційного університету, академік Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся".

**Копетчук Валентина Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, викладач Житомирського Інституту медсестринства, член-кореспондент Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся".

**Луговська Еліна Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, викладач коледжу Подільського державного аграрно-технічного університету.

**Поліщук Світлана Анатоліївна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теоретичної та практичної психології, Інститут права та психології НУ "Львівська політехніка".

**Саєнко Тетяна Василівна**, доктор педагогічних наук, професор Національного авіаційного університету, академік Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся".



**Свиридюк Василь Зіновійович**, доктор медичних наук, проректор з наукової роботи Житомирського Інституту медсестринства, академік Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся".

**Свиридюк Володимир Васильович**, викладач Житомирського військового інституту ім. С. П. Корольова.

**Свистун Валентина Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник навчально-наукового центру фізичної підготовки та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського, академік Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся".

**Сидорчук Нінель Герандівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, академік Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки "Полісся".

**Соляр Лариса Віталіївна**, асистент кафедри гри на музичних інструментах та вокально-хорових дисциплін Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

**Чайка Олена Миколаївна**, викладач кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

# НАУКОВЕ ВИДАННЯ

## *Колектив авторів:*

Антонова Олена Євгенівна, Аргіропулос Дімітрис,  
Бекірова Аділе Рустемівна, Власенко Ольга Миколаївна,  
Вознюк Олександр Васильович, Гричаник Наталія Іванівна,  
Гордійчук Оксана Євгенівна, Данильчук Лариса Олексіївна,  
Донець Світлана Іванівна, Дубасенюк Олександра Антонівна,  
Дудікова Лариса Володимирівна, Дудник Оксана Миколаївна,  
Желанова Вікторія В'ячеславівна, Зуєва Альона Борисівна,  
Козлакова Галина Олексіївна, Копетчук Валентина Анатоліївна,  
Луговська Еліна Михайлівна, Поліщук Світлана Анатоліївна,  
Саєнко Тетяна Василівна, Свиридчук Василь Зіновійович,  
Свиридчук Володимир Васильович, Свистун Валентина Іванівна,  
Сидорчук Нінель Герандівна, Соляр Лариса Віталіївна,  
Чайка Олена Миколаївна.

## **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ: КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД**

### *Монографія*

Комп'ютерний макет: О.В. Вознюк, О.М. Королук

*Надруковано з оригінал-макета авторів*

Видавництво Євенок О. О.  
м. Житомир, вул. М. Бердичівська, 17-а  
Тел. : (0412) 422-106

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготівників  
і розповсюджувачів видавничої продукції України  
серія ДК № 3544 від 05.08.2009 р.

Підписано до друку 06.11.2017.  
Формат 60 Ум. друк. арк. 23,5.  
Зам. № . Наклад 300 прим.

Віддруковано ФОП Євенок О. О.  
м. Житомир, вул. М. Бердичівська, 17-а  
тел. : (0412) 422-106, e-mail: zt\_druk@i.ua